

## EL JUEGO COMO ESTRATEGIA LÚDICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL BUEN VIVIR

### THE GAME AS A FUN STRATEGY FOR THE INCLUSIVE EDUCATION OF GOOD LIVING

**Evelyn Fernanda Córdoba Pillajo**

[efcordobap@pucesd.edu.ec](mailto:efcordobap@pucesd.edu.ec)

**Fernando Lara Lara**

[llf@pucesd.edu.ec](mailto:llf@pucesd.edu.ec)

**Andrés García Umaña**

[guea@pucesd.edu.ec](mailto:guea@pucesd.edu.ec)

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede en Santo Domingo (Ecuador)

Recibido: 20/04/2017

Aceptado: 30/06/2017

#### Resumen:

La discusión sobre la implementación del proyecto político educativo del *sumak kawsay* en Ecuador demanda de recursos y propuestas que puedan contribuir a su desarrollo. En este sentido se propone lo lúdico como un posible recurso didáctico que permita ofrecer espacios de inclusión educativa de las distintas facetas del ser humano que demanda el buen vivir tanto en cuanto se conceptualiza constitucionalmente el derecho a la educación en su formación holística, de la conciencia, identificación del ego como barrera para el diálogo y las posibilidades de la interculturalidad, o la humildad mediante la autocrítica, entre otras. En este trabajo se persigue plantear una sucinta reflexión y propuesta concerniente al juego como estrategia lúdica favorecedora de prácticas inclusivas, así como justificar su promoción como medio formativo de una cultura educativa del *sumak kawsay*.

**Palabra claves:** Educación Inclusiva; Escuelas inclusivas; Juegos educativos; Práctica inclusiva; diversidad cultural como valor; Estrategia lúdica.

#### Abstract:

The discussion on the implementation of the educational political project of *sumak kawsay* in Ecuador demands resources and proposals that contribute to its development. In this sense it is proposed the game as a possible didactic resource that can offer spaces of educational inclusion of the different facets of the human being that demand good living demands as long as the constitutionally conceptualized the right to education in the holistic formation of the human being, the formation of consciousness, the identification of the ego as a barrier to dialogue and

the possibilities of interculturality, humility through self-criticism among others. This paper aims to present a reflection and an idea about the game as a playful strategy in the learning of inclusive practices as well as justify the promotion as Formative medium of an educative culture of *sumak kawsay*.

**Keywords:** Inclusive Education; Inclusive Schools; Educational Games; Practices Inclusive; Diversity (Cultural) as a Value; Ludic strategies.

## 1. Introducción

La discusión existente acerca de la educación inclusiva se justifica actualmente ante la existencia de concepciones y prácticas excluyentes (Herrán, 2009; Pérez, 2011); en el caso de Ecuador la inclusión pasa a ser un elemento esencial para conceptualizar cualquier mirada que se enfoque en una educación del buen vivir (CRE, 2008; Lara y Herrán, 2016; Lara, et al., 2016), como expresamente se pronuncia el legislador ecuatoriano en el artículo 26 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) al señalar que “se reconoce a la educación como un derecho que las personas lo ejercen a largo de su vida (...) garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (LOEI, 2011). Asimismo, es un proyecto educativo que persigue un aumento de la calidad educativa y de la justicia social apostando según Gasteiz por un paradigma particularmente necesario, este es el de la “inclusión educativa” (2002, p.7). En este desafío se enmarcan los distintos proyectos, planes y acciones encaminadas a reducir las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado, prestando especial atención a la población más vulnerable y necesitada, con una educación que responda a sus necesidades. En el caso de Ecuador, se necesita del encuentro con el otro, y en este sentido el diferente, el excluido es esencial para una educación intercultural que aprenda con la relación entre todos (Lara, 2015; Lara, y Herrán, 2016) – como así se pronuncia el art. 28 de la Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008) al definir al derecho a la educación como “es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones”.

La búsqueda del encuentro para aprender supone la necesidad de integrar distintas propuestas que puedan coadyuvar a esta relación intersubjetiva frente a las barreras existentes. Así, por ejemplo, el texto constitucional cuando se encarga de la atención de los adultos mayores, propone la búsqueda e implementación de programas recreativos y espirituales (CRE, 2008, Art.38). En este sentido, entendemos que sería conveniente proponer en la educación del Ecuador la apertura de un espacio de discusión acerca de recursos didácticos plausibles con relación a lo que el buen vivir o *sumak kawsay* parece demandar, cosa que parece no haberse desarrollado hasta el momento con la suficiencia que mereciera, o por otro lado, aún resta trasladar del plano jurídico al de la cotidianidad educativa gran parte de este discurso estructural (Lara, y Herrán, 2016). Así, esta propuesta del buen vivir que asume la legislación educativa ecuatoriana (al igual que otros países de la región sudamericana), demanda de un debate sobre el tratamiento de temas radicales en la educación como son la muerte, el egocentrismo, la humildad, la inclusión de la naturaleza en la definición de persona (Lara, y Herrán, 2016; Lara, et al., 2016) superando la tendencia excluyente de Francis Bacon o Descartes, o la complejidad de la realidad educativa entre otros; siguiendo por otro lado lo planteado en nuestra opinión por de la Herrán (2013) en su enfoque radical e inclusivo de la formación.

De este modo, los juegos como estrategia lúdica inclusiva puede orientar (siempre y cuando se atenga a la finalidad en su desarrollo) a la participación activa de los educandos en la sociedad, pues se ocupa desde diversos ámbitos: social, personal, interpersonal, psicológico y pedagógico; supone un saber dialogar desde el marco de la interculturalidad, entendiendo la inclusión educativa del buen vivir con una perspectiva que coadyuva a la relación dialógica con la persona como realidad abierta e inabarcable (Lara, et al., 2016) .

Para mayor abundamiento, las expresiones lúdicas y en particular el juego, son creaciones diseñadas para que los niños y niñas puedan dotar de sentido al mundo natural y social que les rodea, al mismo tiempo que se constituye en un recurso de aprendizaje y una estrategia de investigación para una comprensión del mundo más complejo, en cuanto se ocupa de lo físico, la relación social, la distribución del tiempo y un ambiente pedagógico (Naik, 2014; Park, 2014) diseñado para favorecer la creatividad desde el valor de la libertad y autonomía (Martin, y Durán, 2016); igualmente, la complejidad de la realidad personal se constituye como un postulado del que parte la inclusión educativa, cuya atención se configura como derecho positivo ya no solo desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Naciones Unidas (Echeita, y Ainscow, 2011), sino también desde el propio texto constitucional del Ecuador al señalar que “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico” (CRE, 2008, art. 27).

En consecuencia, junto a la problemática de qué puede suponer este modelo de sociedad del buen vivir, se suma el cómo plantear la educación desde y para la consecución de este horizonte, tanto en cuanto la experiencia se plantea como un requisito necesario para la formación de sociedad; en consonancia, el diálogo y la capacidad de apreciación del valor de aprendizaje a través de su experiencia (Echeita, y Ainscow, 2011), supone la búsqueda de distintos recursos didácticos que puedan contemplarla y fomentarla; en nuestra opinión, entendemos que el juego como estrategia lúdica puede favorecer la creación de espacios de valorización de la experiencia holística del otro, desde el reconocimiento de la relevancia de la propia interioridad. En este sentido, se pretende discutir las posibilidades de este recurso didáctico como una propuesta plausible en el planteamiento de una educación del *sumak kawsay*, mediante la discusión de las posibilidades inclusivas que pueden permitir los juegos para la atención de temáticas radicales en la realidad educativa como se ha mencionado ut supra.

Así, el aprendizaje basado en el juego ha sido utilizado en la educación desde décadas atrás. Sin embargo, en variadas ocasiones en la práctica educativa parece que se cuestiona su funcionamiento pedagógico y recreativo; sin entrar en las posibles explicaciones causales a esta realidad pues necesitaría de un debate más profundo, parece devenir en numerosos casos por la carencia de formación del profesorado o las malas prácticas docentes resultantes del propio *ego docente* (De la Herrán, 2013); no obstante, el uso de juegos como recurso podría contribuir positivamente al encuentro con el otro, a la comprensión de la realidad del distinto, a entender las limitaciones propias y ajenas; es decir, supone un recurso que puede contribuir a cargar de valor a las relaciones para enriquecer la experiencia de aprendizaje relacional, pues esto supone una educación inclusiva del buen vivir consistente en la formación de una conciencia para vivir y aprender conviviendo; en este sentido, se parte de las siguientes preguntas orientadoras que se pretenden abordar de manera aproximativa: ¿de qué modo los juegos pueden contribuir a un educación inclusiva del buen vivir? ¿Qué pueden aportar como recurso didáctico? ¿Cómo pueden los juegos colaborar con las exigencias del contexto escolar y al docente con relación al *sumak Kawsay*? Para ello se parte de un enfoque que concibe a la lúdica como un espacio que posibilita la interacción y participación de los estudiantes en la comunidad educativa y por tanto

en la sociedad; así lo corroboran autores como Farías, y Rojas (2010), González (2015), o Martín, y Prieto (2014) entre otros, quienes establecen que la lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa una manera holística la vida del ser humano; en otras palabras, es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensión psíquica, social, cultural y biológica. Por otro lado, se pretende contribuir a la construcción de esta realidad que el legislador ecuatoriano demanda y que necesita de un espacio de discusión en la comunidad educativa (Lara, y Herrán, 2016).

## **2. Hacia la Educación inclusiva del Buen Vivir: “saber dialogar”**

Entre los distintos retos de los sistemas educativos, al igual que el caso ecuatoriano, se encuentra el de ofrecer soluciones al fracaso escolar y la marginación social, siendo necesaria una educación cada vez más inclusiva, preocupada desde el inicio por la participación, la democracia y la igualdad. Así, “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);asimismo, persigue potenciar el cambio en las dinámicas escolares, convirtiendo a los centros educativos en lugares abiertos, colaborativos, diversos y participativos donde todos los miembros de la sociedad puedan formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Blanco, 2006; Echeita, 2013; Leiva, y Gómez, 2015; Saro, 2015); en otras palabras, una educación basada en la complejidad y en el valor de la persona como sujeto de transformación.

Sin embargo, las barreras físicas y egocéntricas (fundamentalmente) dificultan el encuentro o el aprendizaje basado en la relación, como apuesta el legislador ecuatoriano en el caso de la dimensión relacional espiritual “Cuidar la privacidad e intimidad de los demás miembros de la comunidad educativa” (LOEI, 2011, Art. 7); según Booth citado por Blanco (2006, p. 1) “las barreras al aprendizaje y participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. En este sentido, las acciones educativas demandadas son aquellas que se encuentran orientadas a las raíces del problema (ego, carencia de autoconocimiento, desconocimiento del diálogo como medida de inclusión, exclusión de la conciencia...) más que a su superficie; para ello es esencial la apuesta de transformación de un estado de ánimo consistente en pasar del ego a la conciencia; ahora bien, ¿cómo hacerlo? Se busca abordar la cuestión mediante la apreciación de la espiritualidad y del aprendizaje relacional mediante la lúdica, por cuanto puede fomentar la dimensión espiritual de la persona como una posible respuesta aproximativa, orientada a identificar, valorar e incluir la diversidad de la realidad personal y colectiva. Así se pronuncian Leiva y Gómez (2015) quienes expresan que la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje de las actividades culturales, espirituales y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Por tal motivo, la diversidad es un equivalente de abundancia, riqueza, prosperidad entre los miembros pues solo a través de su convivencia y participación se puede lograr el respeto y desarrollo de una conciencia grupal, esto es, crecer a nivel cognitivo, emocional, social, espiritual y personal. En esta línea se pronuncia el Plan Nacional del buen vivir de 2013-2017- PNBV, en sus políticas y lineamiento estratégicos 2.1 y 2.7 con respecto a la conciencia:

- a) Generar acciones de difusión, concienciación, fomento y respeto de los derechos
- b) Concienciación de deberes y responsabilidades y de respeto a la diversidad, para fortalecer los programas de prevención a la vulneración de derechos.
- c) Concienciación sobre la importancia del desarrollo integral.

En síntesis, se expresa que el Buen Vivir es un “nuevo” modelo de sociedad, una perspectiva desde la cual se entiende el mundo, se conoce, se piensa, se aprende y se vive. El Buen Vivir recoge una visión del mundo centrada en el ser humano como parte del entorno natural y social a nivel de especie integradora de la naturaleza.

Además, se defiende al aula como espacio de escucha (Martín, y Durán, 2016), en especial, la de las “voces no escuchadas”, contextualizadas en escuelas seguras donde se practique y se vehicule la comunicación basada en la escucha con una comunicación abierta, donde los niños se apoyen, se respeten y se quieran (Saro, 2015, p. 2). Por otra parte, Herrán (2009, p. 7) acerca de la enseñanza y formación establece que “atender el clima social y motivación forma al alumno y en especial el escuchar al alumno antes de decidir”; “Es útil para escuchar las propuestas de los demás enriqueciendo o rectificando la propia”. Estas afirmaciones suponen un compromiso con el objetivo de superar ciertas barreras con las que aún en la actualidad los estudiantes se encuentran a lo largo de su proceso escolar; por otra parte, se trata de conseguir que los niños se reconozcan ellos mismos y sean reconocidos por los demás, sin importar su medio social, cultura de origen, ideología, etnia o situaciones de discapacidad física, intelectual, sensorial o de sobre dotación (Echeita, 2013; Ocampo, 2015; Torrego et al, 2015). Este proceso parte en consecuencia de investigar la realidad existente y afrontar el desafío inclusivo del buen vivir, siendo necesarias distintas iniciativas de mejora e innovación escolar, como es el caso del papel que pueden desarrollar los juegos inclusivos para favorecer la relación, la escucha, la comunicación, y por ende la formación de la espiritualidad.

### 3. El juego como medio de formación holística

La Educación Inclusiva apuesta por una escuela conectada a la comunidad educativa, defendiendo el ambiente de aprendizaje y ofreciendo calidad para sus alumnos. Se trata de una escuela que reconoce y aborda las diferencias, dando sentido y significado a la diferencia en sí misma. De acuerdo con la filosofía de la escuela inclusiva, todos los niños deben ser educados en una escuela libre de barreras pedagógicas, administrativas y de gestión de recursos (Ferreira, Prado, y Cadavieco, 2015). En comparación con casos reales, ciertos autores establecen que siendo la educación cada vez más necesaria para la inclusión laboral y social es al mismo tiempo claramente insuficiente, pues en la actualidad aún se presentan barreras que ponen en riesgo de exclusión, discriminación entre estudiantes y limitan el acceso a las instituciones educativas (Herrán, 2013).

De este modo, consiste en buscar alcanzar nuevos desarrollos con el objetivo de atender a la diversidad de los distintos estilos de aprendizaje en el aula. De ahí que Ocampo (2015, p. 36) plantea que “la educación inclusiva requiere de estrategias y esto es, hablar de un movimiento de reformas y de consolidación de un nuevo orden educativo, ético, político y ciudadano, opuesto a lo tradicional”. No obstante, trabajar con los alumnos y las alumnas en cómo combatir las desigualdades sociales requiere aplicar estrategias inclusivas, no sólo describirlas, para poder crear una ciudadanía comprometida con la inclusión, meta educativa que evidentemente debe abordarse en el aula (Susinos, y Ceballos, 2012) pues la inclusión atañe a cualquier estudiante.

En cuanto a los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con lo lúdico, Martínez (2008, p. 1), plantea que “las estrategias lúdicas combinan lo cognitivo, lo afectivo y lo emocional del alumno”. Son dirigidas y monitoreadas por el docente para elevar el nivel de aprovechamiento del estudiante, mejorar su sociabilidad, creatividad y propiciar su formación científica, tecnológica y social”. En efecto son estrategias centradas en el alumno, a través de estas el docente prepara y organiza previamente las actividades, propicia y crea un ambiente estimulante, positivo, detecta las dificultades, los progresos, evalúa y hace los ajustes convenientes de acuerdo a las necesidades que se observen en el proceso y resultados de ejecución de las mismas.

Por otra parte, la actividad lúdica o juego es un importante medio de expresión de los pensamientos más profundos y emociones del ser humano que en ocasiones no puede ser aflorado directamente. “Al jugar, se exterioriza conflictos internos y minimizan los efectos de experiencias negativas” (Calle, y Bohórquez, 2010, p. 27). En resumen, las estrategias lúdicas pueden motivar a los estudiantes a integrarse en actividades educativas, sociales y culturales; además, permiten tener un acercamiento con el educando, con la intención de fomentar prácticas que le generen seguridad, confianza personal, compañerismo y respeto por los demás. Tanto Farías y Rojas (2010) como Botero et al. (2015) afirman que ésta se convierte en una actividad esencial en el proceso de educación y en la adquisición de conocimientos.

El juego aparece recomendado en variadas propuestas educativas debido que se le atribuyen diversas bondades como: favorecer la motivación, dar cabida a la participación activa de los estudiantes, permitir el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, estimular la cooperación, la socialización y permitir el diseño de soluciones creativas a los problemas (Farías, y Rojas, 2010). Así como puede servir como medio vehicular de enculturación del *sumak kawsay* y que es un desafío actual (Lara, y Herrán, 2016) como señala Botero et al (2015, p.10):

El juego ayuda a solventar la cultura, refiriéndose a un conjunto de significados, valores e identidades que se comparten al participar en comunidad, el juego es una actividad social que posibilita la inserción del individuo a la colectividad, quien no sabe jugar, no puede estar inmerso en una dinámica social.

Ahora bien, enfatizar en juegos inclusivos supone el rechazo a concepciones exclusivas o parciales limitadas a niños con discapacidades, pues son juegos accesibles para todos, independientemente de sus cualidades o diferencias, se trata de juegos donde todos cualquiera puede aprender del encuentro con el otro; así, Castilla et al (2014) establecen que la celebración de los juegos inclusivos escolares es sólo el principio de un gran proyecto compartido para que la inclusión sea una realidad que comience en las instituciones educativas y que se esparza a toda a la sociedad.

Según los planteamientos anteriores se puede inferir que el juego como estrategia inclusiva, puede contribuir al progreso humano, fomentando el desarrollo psicosocial, motor y cognitivo, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, convivencia, participación social y adquisición cultural, es decir, encierra una gama de actividades donde interviene la diversión, la actividad creativa, el conocimiento y reconocimiento del valor de aprendizaje del otro a partir de su espiritualidad. Ahora bien, ¿Qué tipos de juegos se pueden proponer?

#### **4. Juegos para el buen vivir**

Se pueden relacionar numerosas tipologías de juegos o incluso mostrar una amplia selección según distintas clasificaciones o finalidades. Sin embargo, entendemos que, si la pretensión es

la de contribuir a la construcción de esta realidad educativa del buen vivir, sería necesario preocuparse por justificar qué pueden aportar mediante sus propuestas.

En este sentido, autores como Farías, y Rojas (2010), Martín, y Prieto (2014), Meneses, y Monge, (2001), Naik (2014) y Park (2014) proponen variados tipos de juegos de acuerdo a la realidad de los estudiantes llamados a la actividad lúdica y al desafío de su formación holística que demanda el buen vivir: juegos sociales, juego de construcción, juego de agrupamiento o representación del entorno, juegos cooperativos, juegos libres o espontáneos, juegos de reglas o estructurados, juegos de estrategias, juegos de simulación, juegos populares, juegos tradicionales y de espiritualidad (Ver tabla 1). De este modo, se exponen juegos que puedan ofrecer espacios para la implementación de pedagogías necesarias como es la prenatal o la muerte, el trabajo por la interculturalidad y el diálogo, la formación de conciencia, la autocrítica, la madurez, la creatividad, la humildad, el diálogo o el fomentar el respeto a las normas existentes mediante la enculturación entre otras notas características (Lara y Herrán, 2016).

Tabla 1. Tipos de juegos

| Juegos  | Descripción y posibles contribuciones  |
|---|--|
| <b>Sociales</b>                                     | - Dirigidos a la correspondencia y al proceso de aceptación dentro del grupo social, mediante una relación intersubjetiva- intercultural   |
| <b>Sensoriales</b>                                  | - Ejercitan los sentidos<br>- Se inician desde las primeras semanas de vida, pues se relaciona con la pedagogía prenatal desde la concepción.  |
| <b>De Construcción</b>                              | - No dependen de las características del juguete, sino de lo que desea hacer con el mismo, mediante manipulación de diversos materiales<br>- Favorecen el desarrollo de habilidades y potencia la creatividad.   |
| <b>De Agrupamiento o Representación del Entorno</b> | - Media la oportunidad de seleccionar, combinar y organizar favorecen la internalización de diversos términos que le serán útiles de por vida.<br>- Desarrollando una conciencia de pertenencia a la naturaleza (conciencia de especie y de finitud). Pedagogía de la muerte.  |
| <b>Cooperativos</b>                                 | - Juegos que ayudan para contribuir a alcance de objetivos comunes, permite desarrollar experiencias significativas.<br>- Favorecen la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos.<br>- Potencia el desarrollo de las conductas pro sociales.<br>- Reconocimiento del ego.<br>- Facilita la aceptación interracial. Interculturalidad y diálogo. |
| <b>Juegos libres o espontáneos</b>                  | - Propician desde la libertad la autonomía y autoconocimiento.   |
| <b>De reglas o estructurados</b>                    | - Destaca la actividad, la acción es dirigida y orientada por una actitud fundamental.<br>- Enculturación: cultura educativa del buen vivir  |
| <b>De estrategias</b>                               | - Instrumento para la resolución de problemas<br>- Contribuyen a activar procesos mentales<br>- Jugadores son capaces de elegir sus propios actos y acciones, fomentando un estado de consciencia.   |
| <b>De Simulación</b>                                | - Procesos de comunicación y cooperación con los demás<br>- Conocimiento del mundo del adulto<br>- Preparación para la vida laboral y estimulación del desarrollo moral<br>- Madurez   |



| Juegos                | Descripción y posibles contribuciones   |
|-----------------------|---|
| <b>Populares</b>      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Son practicados por una mayoría de personas, por un colectivo determinado de una población.</li><li>- Caracterizan la cultura y costumbres de los pueblos pues son intergeneracionales.</li><li>- Interculturalidad. Cargar de valor al otro.</li></ul> |
| <b>Tradicionales</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultura popular.</li><li>- Intergeneracionales.</li><li>- Generan valorización de la cultura por ser Identitarios del país o región.</li></ul> Enculturación dialógica (antiguo y nuevo)  |
| <b>Espiritualidad</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Apreciación de la diversidad.</li><li>- Soñar en transformar el mundo, conciencia de finitud, universalización y autocrítica.</li></ul>   |

Fuente: Elaboración propia.

## 5. El docente inclusivo del buen vivir/ el docente que juega para enseñar y aprender

Si bien resulta esencial que el profesional responsable de la atención educativa esté capacitado en su proceso de formación en cuanto al reconocimiento de la existencia de su propio ego, y sea capaz de apreciarlo en los demás para poder formar (se), también se le suma la necesaria conexión con el significado de las transformaciones políticas existentes sobre educación inclusiva, pues se necesita aún de maduración. De este modo, se revela un necesario esfuerzo por parte de los distintos actores educativos para complejizar un discurso que se crea entre los mismos, aunque advirtiendo el riesgo del monólogo. Con base en esas afirmaciones y las directrices constitucionales, Louzada, Martins y Giroto (2015) señalan que el docente inclusivo se identifica por la búsqueda de estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumnado; además, se forman continuamente, actualizando métodos, técnicas y herramientas para dar respuesta a los educandos. En este sentido, se pronuncia la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) por cuanto parte de la premisa que el docente inclusivo es aquel que valora de manera positiva la diversidad, contempla a la plenitud del alumnado sin exclusiones, trabaja en colaboración con la familia y comunidad educativa, y es consciente de la necesidad de su formación continua como *homo ignorans*.

Según del Ministerio de Educación y Ciencia (2012) del Ecuador se conceptualiza al docente inclusivo tanto en cuanto planifica y diseña una metodología activa y participativa, en la que se potencia y favorece el protagonismo de los alumnos, al mismo tiempo que se preocupa por promover la interdependencia positiva entre los alumnos de la clase; así por ejemplo Aubert, García, y Racionero (2009) establecen que al alumno se le proporcionan espacios en el aula por medio de redes naturales como son los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y el espíritu de cooperación y colaboración, o la adaptación del aula entre otras propuestas orientadas a un aprendizaje dialógico. Además, el sistema de apoyo, la aplicación habitual de medidas metodológicas extraordinarias y el proyecto curricular no sólo se modifican para ayudar al que lo necesita, sino que los demás también se benefician de esa acción, pues se parte de un enfoque que rechaza el asistencialismo como tendencia eminentemente egocéntrica en la política educativa. De este modo, la capacitación se deberá dirigir a los miembros del grupo para que sean capaces de comprender a los compañeros, sus diferencias individuales y la



oportunidad de aprendizaje que deparan, realizando actividades que promuevan ese diálogo y la flexibilidad, para fomentar la creatividad y la apertura de la conciencia. El juego, por lo tanto, puede poner en valor distintas dimensiones del ser humano que normalmente se encuentran limitadas por las clases tradicionales, y en este sentido, puede propiciar espacios de escucha y colaboración, así como de identificación y enfrentamiento con conductas egocéntricas presentes en nuestro quehacer diario, y de las que la educación del buen vivir se preocupa pues suponen un obstáculo al diálogo, como método de construcción de la realidad educativa ecuatoriana del *sumak kawsay*. Así, un posible ejemplo es el que se traduce en visiones etnocéntricas y de complejo cultural (Lara y Herrán, 2016).

De esa manera, el docente inclusivo es aquel que se enfrenta al misterio del ser humano y al desafío de su desarrollo holístico, generando entornos para vivir conviviendo a través de la colaboración y el trabajo en equipo. En especial se hace hincapié por el Ministerio de Educación del Ecuador (2011, p. 43) en la práctica docente hay que incorporar dos dimensiones “ámbito emocional; mantener el equilibrio emocional y ámbito moral; acción ética y moral”, o en otras palabras, hay que cargar de valor estos dos ámbitos ante una realidad excluyente.

En efecto, es un compromiso de los docentes el “cuidar la privacidad e intimidad y respetar la de sus estudiantes y de los demás actores de la comunidad educativa” (LOEI, 2011, Art. 11), es decir, cada persona es única y valiosa por su propia pertenencia a la especie humana y dirigida a valorizar sus realidades explicativas tanto físicas, psicológicas o espirituales. De esta manera, un docente inclusivo del buen vivir se caracteriza por una praxis dialógica basada en la escucha a través de la pregunta; así como una conciencia de respeto y que se valore la diversidad, capaz de acercarse mediante el juego a la realidad misteriosa del ser humano, y con la lúdica aprender y enseña, es decir mediante el aprendizaje y la enseñanza aprende, juega y escucha.

## 6. Conclusiones

La ambiciosa propuesta de una sociedad del *sumak kawsay* en Ecuador ha supuesto que desde distintos ámbitos se propicie un espacio de discusión acerca de cómo plasmar esta propuesta de sociedad futura, pues aparecen postulados revolucionarios tanto en cuanto se exige la atención a la interioridad de la persona y se promueve una nueva cultura educativa basada en la relación dialéctica como método de desarrollo. En este sentido, la educación se enfrenta al enorme desafío de plasmar un proyecto educativo esencialmente inclusivo que pueda proponer recursos didácticos coherentes con este discurso, y que persigan las finalidades propias de una educación del *sumak kawsay* como son la atención de la espiritualidad, la formación de una conciencia de especie y de finitud que supere los nacionalismos o localismos excluyentes, orientado al paso del ego a la conciencia como guía de actuación y la apuesta de identificación del diálogo con manera de construcción de realidades de aprendizaje entre otras. En este sentido, y ante la aparente ausencia de respuestas orientadas a plasmar esta realidad jurídica, entendemos que el juego podría considerarse como un recurso que propone un espacio para las instituciones educativas en las que puedan integrarse estas metas señaladas, y pueda coadyuvar a la construcción de este ambicioso proyecto de sociedad pues permite la inclusión de facetas del ser humano necesarias y que parecen ser excluidas como la intersubjetividad, el ego, la conciencia, la humildad, la muerte, la creatividad o el autoconocimiento entre otras. Para esto, se hace necesario cuestionar los paradigmas tradicionales existentes o adaptarlos para que sean instituciones dedicadas a una atención adecuada a la diversidad, donde los niños y niñas asistan a escuelas regulares y aprendan en conjunto mediante la convivencia y donde la diversidad pueda ser una fuente de enriquecimiento para el sistema educativo.

## Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Autor
- Ainscow, M., y Booth, T. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI / FUHEM. Recuperado de <https://goo.gl/LnJu4B>
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. Recuperado de <https://goo.gl/C22JXR>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio de Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/VVevww>
- Botero, M., Campos, O., Restrepo, R., y Roldán, M. (2016). *La lúdica como propuesta pedagógica frente al manejo de la agresividad de los estudiantes de secundaria durante el descanso en la institución educativa Colombia del municipio de Girardota-Antioquia*. (Tesis). Medellín – Colombia.
- Calle, S., y Bohórquez, T. (2010). *Actividades Lúdicas para mejorar la actividad de aprendizaje*. (Tesis). Universidad de Milagro, Ecuador.
- Castilla, A., Amaya, M., Amaya, Y., y Laguna, Y. (2014). Influencia del juego como pilar de la educación en el desarrollo del lenguaje oral y escrito por medio de los juegos de mesa. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 39-48. Recuperado de <https://goo.gl/bei1zN>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- De la Herrán, A. (2013). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de <https://goo.gl/QgeKUr>
- Farías, D., y Rojas V. (2010). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la matemática en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista paradigma*, 31(2). Recuperado de <https://goo.gl/yKqmVF>
- Ferreira, M. M., Prado, S. A., y Cadavieco, J. F. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. Recuperado de <https://goo.gl/FqumZo>
- Gasteiz, V. (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. España. p.79.
- González, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-41. doi:10.15446/revfacmed.v63n2.47983

- Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. Recuperado de <https://goo.gl/2ezBaJ>
- Lara, F. (2015). Personalismo en la legislación educativa ecuatoriana: una aproximación desde el pensamiento de Gabriel Marcel. Academia, (Número Especial: III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo, Loja-Ecuador), 230-238. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41273/3/articulo24.pdf>
- Lara, F., y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Revista Araucaria*, 18(36), 41-58. Recuperado de <https://goo.gl/TSF9ic>
- Lara, F., Sousa, C., De la Herrán, A., Lara-Nieto, M.C., y Gerstner, R. (2016). El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la Educación. *Conhecimento y Diversidade*, 8(16), 25-43. doi:10.18316/rcd.v8i16.3362
- Leiva, J., y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200. Recuperado de <https://goo.gl/FUovJh>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Quito: Asamblea Constituyente.
- Louzada, J., Martins, S., y Giroto, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 95-122. Recuperado de <https://goo.gl/Q56tQd>
- Martin, M. C., y Durán, S. M. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), 85-96. Recuperado de <https://goo.gl/7zg4HS>
- Martin, A., y Prieto, M. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), 2-15. Recuperado de <https://goo.gl/z9LbwB>
- Martínez, L. (2008). *Lúdica como estrategia didáctica*. Recuperado de <https://goo.gl/PMUtkl>
- Meneses, M., y Monge, M. (2001). El juego en los niños, enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 13-124. Recuperado de <https://goo.gl/c2vRWT>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2012). Curso de Educación Inclusiva. Recuperado de <https://goo.gl/soxAVQ>
- Ministerio de Educación. (2011). *Educación Inclusiva y Especial*. Módulo I. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador. 59 p.
- Naik, N. (2014). A comparative evaluation of games-based learning: Digital or non-digital games? *Learning development of European games in base 8 Conference*, 1(2), 437-445.
- Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo xxi y su desarrollo en Latinoamérica. *Inclusión y Desarrollo*. 2(2), 34-50. Recuperado de <https://goo.gl/2Bmpwn>
- Park, R. (2014). Play games and cognitive development: end of 19th century and beginning of the 20 century medical, neurologists, psychologists and other researchers already knew what they proclaim today. *International Journal of the history of the sport*, 31 (9), 1012-1032. doi: 10.1080 / 09523367.2013.877448

- Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. (Tesis de maestría). Universidad Complutense, Madrid.
- Saro, J. (2015). *Teatro: camino hacia la educación inclusiva*. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria, España.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito, Ecuador. 602 p.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar, apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista Educación*, 359, 24-44. Recuperado de <https://goo.gl/XEpXSp>
- Torrego, J., Monge, C., Pedradas, M., y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(2), 91-110. Recuperado de <https://goo.gl/rYkgGK>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. España: Nuevo siglo. 52p.