

Autor\_ *María Isidora Marín Cuevas*  
Profesora guía\_ *Mercedes Rico Sáenz*

# emötus

*Des-cubre y conecta con tus emociones*



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

*Tesis presentada a la Escuela de Diseño de la Pontificia  
Universidad Católica de Chile para optar al título profesional de Diseñador*

diseño | uc  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Escuela de Diseño

Quiero agradecer a todos los que aportaron de una u otra manera al desarrollo de este proyecto.

A los diferentes miembros de la Fundación Santa Clara: a cada uno de los niños y a María José Trucco, por su inmensa colaboración y ayuda a lo largo de todo el proceso.

A mis tres sobrinos, quienes fueron la inspiración principal, y a mis dos hermanas, Adela y Jesús, por aconsejarme como futuras colegas.

Agradezco también a Mercedes, por darme consejos e impulsarme a desarrollar mis ideas al máximo.

A mis amigas y a mi familia, por confiar en mí y apoyarme incondicionalmente.

Por último, gracias a Lucía, por mantener tanta energía positiva durante todas esas horas de trabajo juntas.

IN

## \_ÍNDICE

<b>01. INTRODUCCIÓN</b>		
I. Motivación Personal	1.	
II. Introducción	2.	
III. Metodología Proyectual	3.	
<b>02. MARCO TEÓRICO</b>	<b>4.</b>	
I. La importancia de los vínculos en nuestra vida	5.	
II. Primera infancia	6.	
III. Teoría del Apego	10.	
IV. Inteligencia Emocional	14.	
V. Salud Mental	19.	
VI. Juego como estrategia educativa	23.	
VII. Rol del Diseño	25.	
<b>03. LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN</b>	<b>27.</b>	
I. Contexto	29.	
II. Problemática	32.	
III. Oportunidad	37.	
<b>04. FORMULACIÓN DEL PROYECTO</b>	<b>38.</b>	
I. Formulación	39.	
II. Objetivos	40.	
III. Usuario	41.	
IV. Estado del Arte	45.	
<b>05. DESARROLLO DEL PROYECTO</b>		<b>51.</b>
I. Metodología		52.
II. Etapas del proyecto		55.
<b>06. PROPUESTA DE DISEÑO</b>		<b>77.</b>
I. Instructivo del juego		83.
II. Descripción de los componentes		86.
III. Contexto de uso y ciclo de interacción		91.
IV. Diseño de identidad		97.
V. Resultados con expertos		103.
<b>07. FASE DE EJECUCIÓN</b>		<b>105.</b>
I. Ciclo del producto		106.
II. Estructura de costos		107.
III. Modelo Canvas		109.
IV. Financiamiento		110.
<b>08. CIERRE</b>		<b>111.</b>
I. Análisis FODA		112.
II. Proyecciones a futuro		113.
III. Conclusión		117.
<b>09. REFERENCIAS Y ANEXOS</b>		<b>118.</b>
I. Referencias		119.
II. Anexos		125.

ínt

# 01. INTRODUCCIÓN

- \_ Motivación personal
- \_ Introducción
- \_ Metodología proyectual

01

01

## I. MOTIVACIÓN PERSONAL

A lo largo de la carrera el diseño me ha proporcionado herramientas para observar las cosas desde otro ángulo y de una forma diferente. He podido hacer del poder de la observación una técnica para visualizar y comprender distintas realidades, y he llegado a encontrar nuevos hallazgos incluso en ámbitos de mi vida personal. Así se origina este proyecto, a partir de la observación de la influencia que ejercen las emociones sobre cada uno de nuestros actos: Mi pasión por los niños, la educación parvularia, las relaciones sociales y el análisis del comportamiento humano, me llevaron a indagar en la psicología y descubrir el interesante universo que abarca el mundo de las emociones y la inteligencia emocional.

## II. INTRODUCCIÓN

Actualmente, nuestra sociedad ha convertido el éxito en la meta y el objetivo principal de la existencia. Vivimos en una constante competencia contra lo que nos proponemos, y muchas veces nos vemos engañados por la autoexigencia. Priorizamos el crecimiento intelectual olvidando la importancia que tiene el desarrollo personal, social y emocional sobre el éxito que conseguimos en nuestra vida cotidiana.

Una **gestión adecuada de las emociones**, y un alto grado de **desarrollo de la inteligencia emocional**, tienen para el individuo una gran cantidad de beneficios, tales como el desarrollo de la capacidad de procesar información, de resolver problemas, de mantener la calma, de adaptarse, de relacionarse correctamente con los demás y con el mundo en general, entre otros. El poder de la armonía emocional brinda la fortaleza necesaria para enfrentar desafíos y superar adversidades; la llamada resiliencia (Céspedes, 2008).

**“DE QUÉ SIRVE  
QUE UN NIÑO  
SEPA COLOCAR  
NEPTUNO EN  
EL UNIVERSO  
SI NO SABE  
DÓNDE PONER  
SU TRISTEZA O  
SU RABIA”**

**JOSÉ MARÍA TORO  
(MARTÍNEZ, 2015).**

### 01.II >INTRODUCCIÓN

Los primeros ocho años de vida, más bien conocidos como **primera infancia**, son la **etapa más significativa** respecto a la formación del individuo puesto que en ella se sientan todas las bases del desarrollo y de la personalidad. De esta manera, todo aquello que acontece al niño durante la primera infancia repercute sobre su trayectoria de desarrollo y ciclo vital: **cada experiencia desfavorable que se experimenta puede afectar traumáticamente a aquel individuo**, ejerciendo una perjudicial influencia sobre su salud mental, o incluso un retraso en el desarrollo de su cerebro (Organización de los Estados Americanos, OEA 2010).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), en su página web actual menciona que *“los niños representan el futuro, y su crecimiento y desarrollo saludable deben ser una de las máximas prioridades para todas las sociedades”*. Su crecimiento saludable es el motor fundamental del bienestar de la sociedad, por esto se vuelve primordial fortalecer al máximo su potencial, asegurando que se formen como **personas emocionalmente sanas, seguras e independientes**, y que cuenten con las capacidades y herramientas necesarias para enfrentar cada una de las dificultades que les toque vivir.

A partir de esto, se cree que es fundamental tomar como punto de partida el trabajo de la emocionalidad de aquellos niños<sup>1</sup> que injustamente han sufrido algún tipo de vulneración en sus derechos y experimentando **vivencias desfavorables** que hoy impactan directamente en su bienestar emocional. De hecho, cada tres meses que un niño de corta edad pasa residiendo en una institución lejos de sus familiares, éste pierde un mes de desarrollo (UNICEF, SENAME, 2010).

Bajo este contexto, el presente proyecto rescata el beneficio que ofrece el juego como una **herramienta educativa** y a la vez **atractiva**, para lograr facilitar la oportunidad de que estos niños puedan **explorar de manera segura sus propios sentimientos y los de los demás**, para que así consigan **regular** su comportamiento, **conocerse** a sí mismos, **relacionarse** adecuadamente y enfrentar positivamente las diferentes situaciones que les traerá en el futuro la vida.

<sup>1</sup> A lo largo del informe se usará la palabra niños para referirse a niños y niñas.

### III.

## METODOLOGÍA PROYECTUAL

Para llevar a cabo el proyecto, se utilizó como base la metodología “Double Diamond” del British Design Council (2007). La cual será descrita más adelante.

Complementariamente, se muestra un esquema de organización de las diferentes estrategias utilizadas, el cual guía la profundización de cada uno de los items del informe.

#### > Investigación Bibliográfica

- A.1 Inteligencia emocional.
- A.2 Primera Infancia.
- A.3 Niños institucionalizados.
- A.4 El juego.
- A.5 El apego.
- A.6 Vínculo positivo.
- A.7 Salud mental.

#### > Levantamiento de información

- B.1 Inmersión en la realidad.
- B.2 Definición contexto.
- B.3 Definición del usuario.
- B.4 Interacciones críticas.
- B.5 Entrevistas a usuarios.
- B.6 Entrevistas y focus group.
- B.7 Encuestas.
- B.8 Charlas de expertos.
- B.9 Curso intensivo.

#### > Análisis y organización

- C.1 Organización de hallazgos.
- C.2 Redefinición red de actores.
- C.3 Redefinición del desafío.

#### > Conceptualización y formalización

- D.1 Atributos del proyecto.
- D.2 Estado del arte.
- D.3 Lluvia de ideas.
- D.4 Co-creaciones.
- D.5 Prototipado.

#### > Validación y testeos

- E.1 Testeos con diversos usuarios.
- E.2 Validación con Equipo Técnico.
- E.3 Organización de conclusiones, correcciones y rediseño final.
- E.4 Testeo final.

#### > Identidad visual

- F.1 Estudio línea gráfica.
- F.2 Contacto Ilustrador.
- F.3 Diseño identidad.
- F.4 Diseño de producto.

#### > Producción y ejecución

- G.1 Pruebas de impresión.
- G.2 Pruebas materialidad.
- G.3 Producción final.

Figura 1: Mapa de herramientas metodologicas, elaboración personal.

## 02. MARCO TEÓRICO

- \_ Importancia de los vínculos en nuestra vida
- \_ Primera infancia
- \_ Teoría del Apego
- \_ Inteligencia emocional
- \_ Salud mental
- \_ El juego como estrategia educativa
- \_ El rol del diseño



## I. LA IMPORTANCIA DE LOS VÍNCULOS EN NUESTRA VIDA

El hombre<sup>2</sup> se caracteriza como ser social por naturaleza, que requiere de compañía para poder sobrevivir (The works of Aristóteles, 1912). Nace íntimamente unido a otro ser humano y crece y se desarrolla en comunidad, lo cual engendra la más profunda necesidad social: afecto y pertenencia (Céspedes, 2008).

De la misma forma en que no existen neuronas individuales, no existen cerebros individuales. El cerebro se construye y existe únicamente intercambiando con otros cerebros. **La constante formación de vínculos y la vida de relación nos van moldeando y nos convierte en quiénes somos** (Di Bártolo, 2019).

*“La relación profunda con otra persona es, desde el principio y hasta el final de la vida, **la experiencia más potente**. Nos construimos, nos conocemos y nos pensamos a nosotros mismos a través de nuestros vínculos”* (Di Bártolo, 2019, p.9).

La neuropsiquiatra infantil-juvenil, Amanda Céspedes, en su libro *“Educar las emociones”*, sostiene que las vinculaciones humanas, especialmente durante la primera infancia, cumplen la función de

*“promover, mantener y fortalecer el más caro tesoro de la afectividad humana: la **armonía emocional**. Porque ella es una fuerza generativa formidable, un motor de conquistas que lleva al ser humano a la experiencia de la felicidad”* (2008, p.66).

Mediante las experiencias el cerebro va estableciendo afectividad en armonía con los otros. De tal manera que el proceso de regulación emocional, la progresiva consolidación del yo y la estructura de la personalidad definitiva, están continuamente moldeados por nuestro entorno significativo. El cual se conforma por aquellas personas con quienes interactuamos íntimamente a lo largo de nuestra vida (Céspedes, 2008).

<sup>2</sup> Se utiliza la palabra hombre para referirse a los seres humanos.

## II.

### PRIMERA INFANCIA

#### la ventana de oportunidad para un desarrollo posterior saludable

La fase comprendida desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad se denomina **primera infancia** (OMS, 2007) y se caracteriza como la etapa de crecimiento más significativa del ciclo vital. En esta **se sientan todos los cimientos para un desarrollo posterior saludable y se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad.**

A lo largo de este periodo, el crecimiento y desarrollo cerebral provenientes de la unión entre un código genético y las experiencias de interacción con el entorno, dan paso a un aprendizaje crucial y al desarrollo de diversas habilidades emocionales, sociales, cognitivas, senso perceptivas y motoras que serán el soporte para toda la vida. Se perfila la estructura del cerebro en desarrollo, y se determina el futuro comportamiento de aquel individuo (OEA, 2010). De acuerdo a la OMS (2007), en esta etapa es posible adquirir las claves esenciales para poder triunfar en un bienestar físico, social y económico.

*“La primera infancia es la plataforma de despegue de nuestro universo sensorial y perceptivo”* (OEA, 2010).

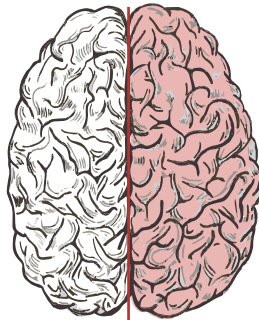
Las neurociencias se encargan de estudiar el sistema nervioso y cómo este afecta al funcionamiento del cerebro. Brindándonos así, información fundamental sobre el proceso de desarrollo cerebral y demostrando lo anteriormente expuesto: **la importancia de un desarrollo saludable durante la primera infancia en función de un óptimo desarrollo general.** También dejan en evidencia las razones que justifican por qué es menester preocuparse de la calidad de las experiencias interpersonales, y del contexto en que viven los niños y niñas durante esta etapa de sus vidas (Escobar, 2016). Este campo de la ciencia es de especial relevancia para todos aquellos que rodean o se encuentran a cargo de un niño, ya sea padres, educadores, organismos gubernamentales y no gubernamentales. Les hace entender que la atención y educación de la primera infancia ejerce una función primordial en la estructuración y funcionalidad del sistema nervioso y del cerebro (OMS, 2007).

Durante los primeros ocho años de vida el cerebro experimenta cambios extraordinarios y evoluciona mucho más rápido de lo que lo hace posteriormente, alcanzando  $\frac{2}{3}$  de su tamaño definitivo. En esta fase, **el aprendizaje emocional es el más importante y su impacto es muy profundo** (Fontaine, 2000).

Los hombres deben saber que del cerebro, y solo de él, vienen las alegrías, las delicias, el placer, la risa y también el sufrimiento, el dolor y los lamentos. Y por él adquirimos sabiduría y conocimiento y vemos, y oímos y sabemos lo que está bien y lo que está mal, lo que es dulce y lo que es amargo. Y por el mismo órgano, nos volvemos locos y deliramos y el miedo y el terror nos asaltan. Es el máximo poder en el hombre. Es nuestro intérprete de aquellas cosas que están en el aire (Hipócrates, 460-370 A.C.).

Desde el nacimiento nuestro cerebro va formando redes neuronales por medio de la unión entre neuronas. En relación a esto, y a las diferentes etapas de la vida, la primera infancia se caracteriza por ser el periodo en que se producen la **mayor cantidad de dichas conexiones.** Sin embargo, la cantidad y calidad de estas va a depender mayoritariamente de las **experiencias sensoriales y las interacciones emocionales con adultos** (Céspedes, 2011).

Gran porcentaje de estas conexiones se encuentran en el hemisferio derecho del cerebro, el cual se comienza a estimular antes de nacer y permanece muy activo durante los primeros años de vida. En esta mitad se llevan a cabo los aprendizajes indelebiles: aquellos que nunca se olvidan y se encargan de dar paso a los aprendizajes conceptuales pertenecientes al hemisferio izquierdo (Céspedes, 2011). Cuanto **más estimulado** se encuentre este individuo en aquella etapa, **mayor cantidad de conexiones positivas** se formarán en su cerebro, lo cual repercutirá positivamente en el progreso de cada aspecto de su vida, ya sea en cuanto a su desarrollo físico, emocional y social, como a la capacidad para expresarse o adquirir conocimientos (OMS, 2007).



### Conexiones neuronales

○ Experiencias sensoriales

○ Interacciones emocionales con adultos

Figura 2, elaboración propia.

Chile Crece Contigo, sistema de protección social del Gobierno de Chile, en el año 2016 publicó en su página web una “columna del experto”, escrita por Marta Escobar, psicóloga de la Universidad Católica de Chile con Diplomado en Psicopatología del Vínculo. En ella menciona que durante la primera infancia se programan las capacidades de adaptarse al entorno, organizar aprendizajes, combatir tensiones y frustraciones, de sentir y regular emociones o de verse arrastrado ante un caudal torrentoso. Siguiendo la misma corriente, la neuropsiquiatra infantil-juvenil, Amanda Céspedes, sostiene que es de carácter fundamental que previo a los cinco años de vida de

un niño, se comience a desarrollar su capacidad de organización, planificación y de relación adecuada con aquellos que componen su entorno (Céspedes, 2011).

Javier San Miguel (2012), psicólogo y miembro del Ministerio de Educación, sostiene que todas las construcciones educativas ulteriores se basan en el desarrollo temprano de la educación, y que su impacto en un desarrollo general más equitativo de nuestra sociedad es considerable (San Miguel, 2012).

“La **educación temprana** es una **inversión** de recursos, de esfuerzos y de creatividad en que se conjugan todas las rentabilidades” (San Miguel, 2012, p.8).

## II.a Inversión en la primera infancia

Actualmente, numerosos estudios delatan que varios retos enfrentados por la población adulta tales como condiciones de salud mental, obesidad, desarrollo retardado, problemas cardíacos, criminalidad, habilidades numéricas o de lectoescritura, tienen su origen en la primera infancia y están directamente relacionados con un DPI<sup>3</sup> saludable (OMS, 2007).

En tal sentido, todos estos problemas se caracterizan por repercutir profundamente en la carga económica de los países. Por ende, es común escuchar que muchos economistas o científicos sociales sostienen que la **inversión más poderosa** que puede hacer un país al respecto del progreso de las sociedades es en la **primera infancia**, debido a que las retribuciones a largo plazo son inmensamente mayores al costo invertido inicialmente (OMS, 2007). Avalando esta idea como la más preferible inversión para alcanzar el progreso del capital humano y de un crecimiento económico (Marchesi 2021).

A nivel mundial, todas aquellas sociedades que invierten en la primera infancia y en las familias poseen un mayor grado de alfabetización y conocimientos matemáticos, además de disfrutar los mejores niveles de salud y arrojar los más bajos porcentajes de desigualdad en el sistema de salud del mundo (OMS, 2007).

Un desarrollo saludable en la primera infancia, que englobe en igual nivel un desarrollo físico, socioemocional y lingüístico-cognitivo, asegura las oportunidades para prosperar y convertirse en un adulto

<sup>3</sup> Desarrollo primera infancia.

capaz de realizar una contribución económica y socialmente positiva a la sociedad (OMS, 2007).

De la misma manera, es bastante habitual que diferentes instituciones y países, recalquen lo fundamental que es la atención y educación de la primera infancia en relación al desarrollo sostenible de una sociedad (OEA, 2010). Es más, el objetivo primordial establecido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños, es ***“extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”*** (UNESCO, 2009). El cual también encabeza el listado de seis objetivos establecidos en el acuerdo colectivo mundial “El Marco de Acción y Declaración de Dakar” (2000) sobre Educación para Todos. En ambos contextos se determina esta necesidad como un derecho fundamental, ***“crucial para sentar las bases del aprendizaje y el desarrollo a lo largo de toda la vida, cumplir los demás objetivos de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio y fomentar la equidad, la integración y el desarrollo sostenible”*** según la UNESCO (2009).

**“Si se pierde la ventana de oportunidad que se presenta en los primeros años de vida de un individuo será cada vez más difícil, en términos de tiempo y recursos, crear un ciclo vital de éxito y prosperidad”**

(OMS, 2007).

### III. TEORÍA DEL APEGO

El bienestar y la salud mental de una persona, independiente de cual sea su edad, están sujetos a la capacidad que tiene de modelar un **vínculo de relación** con una o más figuras confiables; de sintonizar, de dar y recibir apoyo emocional, protección, aliento y de respaldo en una diversidad de contextos (Di Bártolo, 2019).

Aquel vínculo de relación, desde la perspectiva del psicoanálisis, es reconocido bajo el concepto de **apego**.

En algunos contextos, la palabra apego es comúnmente utilizada como sinónimo de amor, de afecto, o para referirse a esos lazos existentes con ciertos seres queridos, objetos o lugares. En otros, se limita erróneamente a una cualidad exclusiva de la infancia, refiriéndose a esa relación entre una madre y su bebé al nacer, lo cual es insuficiente a la hora de abarcar la totalidad de esta teoría tanto más amplia (Di Bártolo, 2020). Bowlby explica este concepto como un **vínculo muy particular** que nos une a **personas específicas**, cercanas y especiales (Bowlby, 1969).

**VÍNCULO MUY PARTICULAR QUE NOS UNE A PERSONAS ESPECÍFICAS, CERCANAS Y ESPECIALES**

(BOWLBY, 1969).

#### 02.III >TEORÍA DEL APEGO

El cual existe a lo largo de toda la vida, no sólo durante la infancia, y guarda estrecha relación con la cotidianidad, las relaciones íntimas y con aquello que nos configura centralmente (Di Bártolo, 2020). Abarca conceptos como el cuidado, la protección y la estimulación (Bowlby, 1969).

Sin embargo, no deja de ser cierto que debido a la mencionada particularidad de la primera infancia y a sus oportunidades de desarrollo, este vínculo es especialmente importante durante los primeros ocho años (El Apego durante los Primeros Años (0-5) y su Impacto en el Desarrollo Infantil, 2005).

La fundamentalidad de establecer una base segura comienza desde muy temprano, y tiene un profundo y perdurable impacto en las cuestiones de desarrollo. Todo lo ocurrido a nivel interpersonal, especialmente en la primera infancia, se integra en el cerebro y deja una huella en la vida emocional, la vida de relación y en la personalidad.

En este contexto, se destaca que **la única manera que tienen los niños o niñas de adquirir la capacidad para autorregularse es mediante la interacción con la persona a su cargo** (Di Bártolo, 2020).

Durante estos años, el vínculo de apego se suele establecer con padres o cuidadores primarios, sin embargo, posteriormente, puede que estas figuras de apego no sean siempre las mismas. Esto se verá definido por aquellas personas con quienes se pasa la mayor cantidad del tiempo, pudiendo llegar a ser la pareja o un amigo íntimo en la adultez. A pesar de que estos miembros pueden variar la función que cumplen las figuras de apego es siempre la misma: un **vínculo de regulación emocional**, cuya raíz se sitúa en la necesidad de alcanzar y mantener un estado de tranquilidad mental que le brinde al individuo la **seguridad necesaria para experimentar, identificar, expresar y regular sus emociones. Al fortalecer este vínculo se hace posible pasar del estrés a la calma y de la inseguridad a la seguridad** (Bowlby, 1969; Robinson, 2002; Lecannelier, 2004).

Toda criatura nace genéticamente programada para formar una relación de apego con un cuidador primario (Bowlby, 1969). Únicamente en casos de suma gravedad, como el **abandono** o la **institucionalización**, este vínculo selectivo no se establece (Di Bártolo, 2019). Lo cual es extremadamente lamentable, ya que para los bebés es imperativa

esa presencia acogedora que lo conforta (Céspedes, 2008). El intercambio relacional con las figuras de apego en la primera infancia no permite solo el bienestar y la satisfacción de las necesidades presentes en aquella actualidad, sino que además es la base desde la cual se aprenden a interpretar las reacciones de las demás personas y cómo responder a estas (Fontaine, 2000). **El nivel de cariño, resguardo, respuesta, afecto e incondicionalidad que recibe este niño o niña durante aquellos años, determina la manera en que se enfrenta al mundo y lo que se espera de este en función de lo que recibió** (Di Bártolo, 2020).

Gracias al famoso estudio “La Prueba de la Situación Extraña”, elaborado por la importante científica y pionera de la teoría del apego, Mary Ainsworth, la cualidad del apego se puede medir y se divide en dos tipos: **apego seguro** y **apego inseguro** (Ainsworth, 1989).

El apego **seguro** se caracteriza por la presencia de un **vínculo de calidad**, gracias al cual el niño o la niña recibe apoyo, seguridad, protección y las respuestas necesarias para permanecer tranquilo, confiado y satisfecho a lo largo de los desafíos que va experimentando (Di Bártolo, 2019).

Algunas de los aspectos y rasgos que caracterizan a aquellos niños o niñas que experimentan un vínculo de apego seguro son: **autoestima alta, confianza en sí mismos, empatía, aceptación e interacción constructiva** con padres, adultos en general y con sus pares, **autonomía** suficiente para saber cuando pedir ayuda y cuando no, capacidad para **regular sus emociones** (agresión baja, control de impulsos, tolerancia a la frustración), capacidad para experimentar, expresar y demostrar afectos variados, **flexibilidad emocional adecuada** para sostener relaciones, involucrarse y regularse emocionalmente aún en marcos de conflicto y alto nivel de mentalización, entre otras (Di Bártolo, 2019). En definitiva, la experiencia de contar con un vínculo de apego seguro, con al menos un adulto, confirma un desarrollo psicomotor, conductual, social y emocional saludable en el presente y en el futuro de aquel niño o niña (Cassidy, 1994, y 2008; Di Bártolo, 2019).

El apego **inseguro**, en cambio, se desarrolla en base a la **inestabilidad, parcial o total, de este vínculo saludable**. Existen tres tipos de apego inseguro, divididos según la calidad de relación que existe entre el menor y la figura de apego, y las características de ambos. Estos son: apego inse-

guro evitativo, inseguro ambivalente e inseguro desorganizado. Los cuales abarcan aquellos niños que suelen tener **mayores desregulaciones emocionales, conductas inquietas, bajo nivel de control sobre sí mismos o sobre la situación que enfrentan** (Di Bártolo, 2019).

El apego inseguro **evitativo** es común en aquellos niños o niñas que fueron criados por **adultos ausentes o negligentes** (M. Correa, comunicación personal, 28 abril 2020). Menores que han asumido que no pueden contar con la seguridad que brinda la presencia constante de sus cuidadores (Educar, 2011). Lo cual provoca que aprendan a sobrevivir por sí solos y desarrollen una autosuficiencia compulsiva; **no esperan nada del mundo que les rodea** y tienen una especial dificultad para establecer relaciones emocionales. Además, viven sintiendo una **falta de cariño y valoración**, razón por la cual la mayoría de las veces **no expresan ni entienden sus emociones** o las de los demás. Se les distingue con el término “evitativo” por la presencia de conductas de distanciamiento, ya que de acuerdo al contexto emocional que suelen vivir tienden a desconfiar y ver a su entorno como una constante amenaza de la cual prefieren alejarse para protegerse, presentando conductas hostiles, defensivas o de huida (Gomez, s. f.).

En el caso del apego inseguro **ambivalente**, los niños o niñas no confían en sus cuidadores debido a la inconsistencia de sus conductas

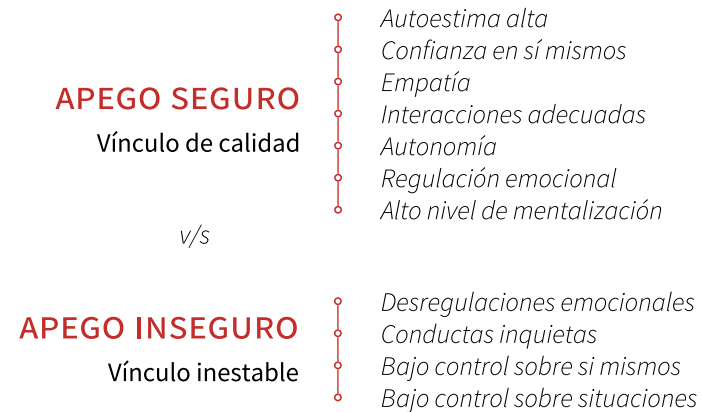


Figura 3, elaboración propia.

de cuidado y seguridad hacia ellos. Se distingue como “ambivalente” por la presencia tenaz de expresiones emocionales contrapuestas (Gomez, s. f.). El niño o la niña tiene una **sensación constante de inseguridad** y no sabe cómo reaccionar al no comprender si su cuidador está ahí para él o ella. Vive en el persistente vaivén entre una hipercontención en momentos que es incluso innecesaria y el desinterés absoluto frente a un apuro o necesidad importante (M. Correa, comunicación personal, 28 abril 2020).

Mientras que el **apego inseguro desorganizado** se da en aquellos niños o niñas que probablemente han sufrido **maltrato** por abuso físico, psicológico o sexual, y es común que en estos casos los menores tengan conductas extrañas, al no saber qué esperar de las personas que les rodean (M. Correa, comunicación personal, 28 abril 2020). **Existen dos comportamientos básicos que distinguen al patrón de apego desorganizado: contradicción y temor** (Di Bártolo, 2019). En situaciones estresantes parecen quedar indefensos e inermes y tienen conductas incoherentes frente a la figura de apego. No son capaces de volver al equilibrio tras una desregulación emocional, viven **constantes estados emocionalmente extremos los cuales no son capaces de regular**, afectando su funcionamiento general (Di Bártolo, 2019). Razón por la cual, Hesse y Main (2000) distinguen el apego desorganizado como el **colapso de una estrategia para regular las emociones**.

Inés di Bártolo enumera ejemplos de ciertas conductas frecuentes en madres o cuidadores con sus bebés con apego desorganizado, entre ellas: proponer el acercamiento y luego alejarse, cambiar repentinamente de humor, tratar al bebé de manera muy violenta, no calmar al bebé angustiado, no permitir que el bebé llore, ignorar al niño o niña cuando se cae, entre otros (2019).

Existen numerosos estudios empíricos que demuestran aquello y que asocian el tipo de apego desorganizado con problemas emocionales, de comportamiento y de relación, o que incluso hacen posible afirmar la correlación que tienen las estrategias de apego a lo largo de la primera infancia y la posterior aparición de psicopatología en la niñez (Carlson, 1998; Jacobvitz y Hazen, 1999; Kochanska, 2001; Lyons-Ruth, 1996; Lyons-Ruth, Easterbrooks y Cibelli, 1997; Main, Hesse y Kaplan,

**APEGO  
DESORGANIZADO:  
CONTRADICCIÓN  
Y TEMOR.**

**(BOWLBY, 1969).**

2005; van Ijzendoorn, Schuengel y Bakermans-Kranenburg, 1999, entre otros). Un ejemplo de estos, es el análisis de datos de Kochanska (2001) sobre doce estudios que abarcan un total de 734 niños y niñas. En ellos, encontró que en la muestra de niños con apego desorganizado durante la primera infancia se repetía a lo largo de su desarrollo una **frecuencia significativamente mayor de problemas afectivos, de agresión y comportamiento**, tales como emocionalidad negativa, hiperactividad emocional, trastornos de conducta, comportamientos bizarros, o relaciones sociales miserables. Los resultados arrojados por los análisis mencionados demuestran la influencia de un apego seguro durante la primera infancia en características de la personalidad a lo largo de la infancia y adolescencia, como por ejemplo: **salud emocional, autoestima, sentido de agencia, autoconfianza, afecto positivo y competencia social en las interacciones con pares y maestros**, entre otros.

### III.a Escenario modificable

Lo anteriormente expuesto puede parecer un escenario súper desalentador sobre el cual construir un futuro en el caso de no haber podido contar con patrones de apego positivo. No obstante, a pesar que las **representaciones de apego** son estables, no son necesariamente absolutas y existe la **posibilidad de modificarlas** durante la vida. Son modelos dinámicos que dependen de los vínculos relacionales que se establecen en base a las experiencias con la figura de apego, y como las figuras de apego pueden variar, es posible modificar el tipo de apego que se tiene con ellas. (Di Bártolo, 2020).

La pérdida o el abandono por parte de la figura de apego puede transformar un patrón seguro a inseguro. De la misma manera, experiencias positivas en nuevas relaciones, en donde se recibe sostén y apoyo prolongado por parte de la figura de apego, pueden modificar las expectativas de desconfianza sobre lo que se espera de los demás, transformando patrones de apego inseguros en patrones seguros (Di Bártolo, 2020).

Los **cuidadores sin duda cumplen un rol fundamental sobre el futuro de los menores a su cargo**, independientemente de su edad. Contribuyen directamente en su desarrollo cumpliendo una doble función: **ser base y refugio**. Un niño o una niña que cuenta con la dis-



ponibilidad de esta persona tiene la seguridad necesaria para tomar riesgos, enfrentar el futuro y sus dificultades de manera saludable, sabiendo que puede retroceder para recurrir por ayuda si algo va mal (Di Bártolo, 2020).

*“La sintonía con la mente de figuras cercanas, la **conexión emocional** y la **comunicación interpersonal profunda** crean un campo intersubjetivo que permite, en todas las edades, **alcanzar niveles crecientes de organización mental y cerebral**” (Di Bártolo, 2019, p.10).*

Para asegurar un apego seguro con el niño o la niña, es necesario que los cuidadores se muestren muy sensibles para entender los apuros del menor. Que estén disponibles en caso de que sea necesario y que sean capaces de adaptarse a diferentes circunstancias para ayudar al niño o la niña a mantener la calma cuando atraviesa emociones intensas, llevándolo a un equilibrio emocional desde una empatía máxima. Al recibir y experimentar esto una y otra vez, el menor va adquiriendo habilidades y estrategias para autorregularse (Di Bártolo, 2019).

*“El apego seguro a un cuidador confiable que brinde **afecto, apoyo y cuidado consistentes en la etapa inicial de la vida** constituye un requisito clave para asegurar un DPI robusto” (Bowlby, 1969).*

### III.b Demostración de afecto

Ainsworth durante décadas, hacia el final de su vida, aconsejaba a madres o cuidadores primarios no desperdiciar ninguna oportunidad de mostrar afecto a sus bebés. Aclara la importancia de romper con la común creencia que sostiene que es necesario no acostumbrar a niños o niñas a recibir cariño siempre que lo requieran, con el fin de evitar que sean poco independientes en un futuro. Con sus estudios, demuestra que esto es un paradigma totalmente falso y errado, ya que la disponibilidad y el cuidado no crean dependencia ni dificultan la separación. Muy por el contrario, le dan al niño esa confianza que brinda libertad y fomenta su autonomía. Un bebe que consistentemente cuenta con un adulto que responda a sus necesidades, que conecte con sus estados emocionales, y que esté presente en constante compañía ante posibles miedos o angustias, no es posteriormente un niño o niña malcriado o dependiente, sino seguro e independiente. Que se atreva a separarse y explorar más allá, en vista de esa confianza de

poder volver a un ambiente seguro si lo necesita. En otras palabras, **la independencia no se entrena desde la misma, sino a partir de la respuesta y confianza a un apoyo disponible de una figura de apego sensible** (Di Bártolo, 2020). *“Responder a las señales de un bebé da lugar a un niño seguro, que en los meses posteriores va a poder soportar bien no estar en brazos y que va a explorar con seguridad el ambiente” (Maurer, 1998).*

La acumulación de estas experiencias va fijando expectativas sobre la relación que se tiene con la figura de apego. Cuando repetidamente se recibe contención frente a un miedo o una angustia se crean patrones esperables, ya que se forja esa seguridad y confianza de obtener una respuesta saludable en cualquier otra ocasión de desregulación. Es así como se moldea esta interacción en la mente, y se construye una **representación mental** que pasa a formar parte del **mundo interno** del niño o niña. Esto desencadena un proceso que termina por guiar su conducta, debido a que una vez que se construyen estos modelos mentales **la expectativa comienza a impactar** en la manera que este individuo se enfrenta a esta experiencia interpersonal. Igualmente en el caso contrario: a medida que se repite la ausencia de esta respuesta contenedora por parte de la figura de apego, el menor construye la representación mental de no recibir una regulación adecuada la cual influye en la decisión de buscar o no ayuda en momentos necesarios. Esto debido a la nula expectativa que se tiene de obtenerla. No obstante, ya sea positivo o negativo el escenario, estos modelos mentales van dando forma al comportamiento de los individuos y son la base desde la cual entienden y construyen sus relaciones (Di Bártolo, 2020).

**“RESPONDER A LAS SEÑALES DE UN BEBÉ DA LUGAR A UN NIÑO SEGURO, QUE EN LOS MESES POSTERIORES VA A PODER SOPORTAR BIEN NO ESTAR EN BRAZOS Y QUE VA A EXPLORAR CON SEGURIDAD EL AMBIENTE”**

(MAURER, 1998).

## IV. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando con el pasar de los años, siendo evaluado desde diferentes perspectivas. Un sinfín de autores como Darwin, Gardner, Goleman y Piaget, entre otros, han tratado este tema desde sus distintos enfoques. A lo largo de este informe se ahondará específicamente en el ámbito de la **inteligencia emocional** y en la importancia que tiene para el desarrollo íntegro de las personas.

Amanda Céspedes define emoción como “*un cambio interno pasajero que aparece en respuesta a los estímulos ambientales*” (2008, p.22). Y señala que existen **emociones básicas** que nos acompañan desde el nacimiento y se organizan en el eje entre rabia y miedo versus alegría y quietud. Al mismo tiempo, Paul Ekman, reconocido psicólogo estadounidense pionero en el estudio de las emociones, identificó en la década de 1970 seis emociones básicas que actualmente siguen siendo utilizadas e identificadas como primordiales a la hora de aprender y enseñar a distinguir y expresar emociones:

> **La ira**, también conocida como enojo o rabia, es una **sensación desagradable de tensión** que se hace presente al experimentar

situaciones frustrantes o molestas, y en ciertos casos viene acompañada de **agresividad**. Físicamente, aumenta la actividad cardíaca, respiratoria y la tensión muscular.

> **La alegría** es una **sensación agradable de satisfacción** y bienestar, surge por un motivo placentero y se origina, por ejemplo, al alcanzar una meta o superar un malestar. Se relaciona con sentimientos como la euforia o la felicidad. En cuanto a lo fisiológico, aumenta la liberación de endorfina y dopamina en nuestro cerebro, afectando nuestra respiración y frecuencia cardíaca.

> **La sorpresa** o asombro es aquello que se experimenta ante algo **inesperado** o, en ciertos casos, luego de resolver una incertidumbre. Viene acompañada de un incremento del tono muscular y de la desaceleración abrupta de la frecuencia cardíaca.

> **El asco** es una sensación de **intenso desagrado** hacia algo repulsivo o repugnante ante la vista, el gusto, el olfato, el tacto o el oído. Puede provocar náuseas, malestares gastrointestinales y afectar también la frecuencia cardíaca y tensión muscular.

> **La tristeza** se manifiesta con una **sensación de desdicha o infelicidad**, y provoca una **caída de nuestra energía y estado de ánimo**. Se reconoce también ante la sensación de no experimentar goce, ni ganas de realizar diversas actividades, por lo cual, a nivel físico, puede provocar una disminución de la actividad cognitiva y conductual.

> **El miedo** se hace presente en **situaciones de amenaza, peligro o dolor**. Se describe como una sensación de tensión ante la preocupación por el bienestar propio. Se suele reconocer como una emoción negativa, sin embargo, cabe destacar que es de suma importancia en ciertas situaciones ya que asegura supervivencia y bienestar. Físicamente se manifiesta junto a el aumento de la frecuencia cardíaca y respiratoria, además de sudoración y tensión muscular.

Gracias al mencionado campo de la neurociencia podemos confirmar que los humanos somos **seres emocionales que brindan información al cerebro a través de las emociones**. De esta manera, la recep-

tividad con la cual vamos adquiriendo el conocimiento está dinámicamente enlazada con la disposición emocional que tenemos en ese momento. Es decir, un **niño que se encuentra en mejores condiciones emocionales recibe de manera más adecuada los conocimientos** (Freixas, 2018). En este mismo sentido, Fontaine (2000) especifica que el **desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones** y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia, favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos.

Francisco Mora (2012), doctor en Medicina y en Neurociencia, catedrático en Fisiología Humana en la Universidad Complutense de Madrid y catedrático adscrito del Departamento de Fisiología Molecular y Biofísica de la University of Iowa, (EE.UU.), habla de las emociones como ese **motor** que llevamos dentro. Una energía establecida en el sistema límbico que **nos impulsa y motiva a vivir e interactuar constantemente con nosotros mismos y el mundo que nos rodea**. Mientras que Goleman (1996), psicólogo estadounidense destacado por su libro Emotional Intelligence, define inteligencia emocional como la *“capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”* (p. 89). Se compone de cinco competencias o habilidades sociales y emocionales básicas (CASEL, 2017):

> **Autoconciencia:** capacidad de **reconocer** con precisión las propias **emociones y pensamientos, y la influencia que tienen en el comportamiento**. Lo cual incluye la evaluación precisa de las fortalezas y limitaciones propias.

> **Autogestión:** capacidad de **regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos** de manera efectiva en situaciones diversas. Lo cual implica el manejo del estrés, control de impulsos, motivación personal y trabajar en función del logro de objetivos personales y académicos.

> **Conciencia social:** capacidad de tomar perspectiva y **empatizar** con personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas de comportamiento y reconocer los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios.

> **Habilidades de relación:** capacidad de **establecer y mantener relaciones saludables** y gratificantes con diversos individuos y

grupos. Considerando comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir la presión social inapropiada, negociar los conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

> **Tomar decisiones responsables:** capacidad de **tomar decisiones constructivas y respetuosas** sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones y el bienestar de uno mismo y de los demás.

Cada ser humano llega al mundo programado cuidadosamente para alcanzar la felicidad y todos cuentan con una brillante dotación biológica que les permite vivir en armonía. No obstante, será el entorno cercano, especialmente en los primeros años, el que eventualmente selle el destino de cada individuo y le entregue la fortaleza o vulnerabilidad con la cual este sujeto enfrentará la vida y sus desafíos. Los requerimientos que aborda este sistema son simples y a la vez muy complejos: constan en responder a los estímulos con emociones, fijando el objetivo de crecer de manera integral a partir de interacciones con otros (Céspedes, 2008).

Maurice, Steven y Friedlander, profesores universitarios de Psicología, en su libro Educar con Inteligencia Emocional (Elias, 2014), mencionan que la **base del desarrollo mental** está constituida por las **experiencias emocionales** que viven los niños en las interacciones con sus cuidadores desde su nacimiento. Las cuales, a su vez, modelan su inteligencia emocional. Experiencias positivas, en donde adultos empaticen, sensibilicen y los acepten, reconociendo y satisfaciendo sus necesidades, da paso a que crezcan emocionalmente seguros y confiados, mientras que una realidad marcada con características como la **indiferencia, el abuso, descuido o castigo**, provoca en los **niños inseguridad, descontrol y desconfianza**, lo cual repercute en su facultad de comunicarse y relacionarse con los demás.

*“En la primera infancia es fundamental que los niños aprendan a reconocer y manejar lo que les pasa y necesitan de alguien que los ayude y contenga. La falta de ese alguien puede producir que los niños o niñas crezcan inseguros. Estas carencias marcan cómo el niño ve el mundo y cómo se relaciona con los demás”* (L. Vicuña, comunicación personal, 27 abril 2020).

Las bases del desarrollo emocional, social, sensoriomotor e intelectual de un niño y su autorregulación, son el vínculo, el amor o el apego. Por medio de relaciones sólidas se fortalecen sus habilidades sociales, su autoconfianza y empatía. Siendo **el vínculo afectivo con el adulto la condición más importante para alcanzar un óptimo desarrollo cerebral**. Por este motivo, se vuelve fundamental asegurar ese entorno potenciado por el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido (OEA, 2010).

*“La presencia de un vínculo seguro, estable, y bien tratante, es absolutamente predictor de cómo le va a ir a ese niño emocionalmente después” (M. Larraín, comunicación personal, 6 junio 2020).*

#### IV.a Manifestaciones emocionales

Contradictoriamente, y durante siglos, los adultos han ignorado el papel que tiene la construcción emocional saludable en el logro de los objetivos que establecen para sus niños y niñas (Céspedes, 2008). Afortunadamente, esto ha ido cambiando y se ha comprobado una paulatina tendencia a darle mayor importancia a la educación emocional en colegios y familias. Cada vez existe mayor conciencia que para lograr un **desarrollo integral** de un niño o niña es necesario **que aprendan a identificar y expresar emociones lo antes posible** (Martínez, 2019). Sin embargo, pese a que los adultos quieren lo mejor para sus niños o niñas, muchas veces no cuentan con las herramientas y los conocimientos suficientes para interactuar con ellos adecuadamente en el ámbito socioemocional.

Comúnmente para un adulto no es difícil empatizar con la rabia, pena o angustia de otro adulto, pero cuando se trata de los sentimientos de un niño o niña se suele minimizar la importancia y veracidad que tienen, y son considerados como mini-penas, mini-rabias, mini-miedos. No se tiene en cuenta que **mientras menos recursos racionales tenemos, más severas serán las penas, rabias o angustias**. Y cuando se tiene menos de ocho años se carece de experiencia para lidiar con situaciones angustiantes por cuenta propia, por lo cual la presencia de un adulto comprensivo se vuelve fundamental (Céspedes, 2008).

En la participación de un *focus group* de psicólogas, organizado como

parte de la presente investigación, Luz María Vicuña, psicóloga de la Universidad de los Andes y actual subcoordinadora del Colegio Sagrado Corazón de La Reina, señaló que actualmente es habitual que padres o cuidadores sigan poniendo prioridad en el desempeño académico de sus niños y niñas, dejando de lado el imprescindible énfasis que requiere el área socioemocional en función del éxito general de ese menor a futuro. Destaca también la presencia de ciertas costumbres de crianza que siguen siendo utilizadas por nuestra sociedad pero que sin embargo son realmente dañinas para la salud emocional de nuestros niños y niñas. Poniendo como ejemplo frases tipo: “no estés triste”, “no te enojés por eso”, donde sin una mala intención de por medio, sino a causa de una grave **falta de información** y herramientas por parte del adulto, se busca consolar al niño invalidando su sentir. Esto provoca confusiones en el menor y a la vez, un retraso en el desarrollo de habilidades de gestión socioemocionales (Comunicación Personal, 27 abril 2020).

En el mismo grupo de enfoque mencionado y continuando con el tema abordado anteriormente, la psicóloga infanto-juvenil de la Universidad de los Andes, Valentina Romo, menciona la importancia que tiene la validación de emociones, aclarando que ninguna emoción es negativa y que todas tienen una función lógica, incluso la rabia o el miedo. *“Sentir pena o rabia no está mal. Porque hay situaciones en la vida que producen rabia y está bien sentirla. Lo que puede estar mal es cómo uno reacciona frente a la rabia”*, asegura la experta. Es un error decirle a un niño “¿cómo te enojas por eso? Castigado”. No se debe culpar a alguien por sentir, las emociones llegan, uno no las elige (Comunicación Personal, 27 abril 2020).

“Bajo mi punto de vista, actualmente en nuestro país existe un **déficit importante en el manejo de las emociones** por parte de los niños y niñas, tanto en reconocerlas como en validarlas. Los niños no saben diferenciar el enojo de la pena, o peor aún emociones más complejas ya que en Chile se habla solo de enojo, alegría, tristeza o vergüenza y, generalmente, no se llega a mucho más allá de eso. Y la cantidad de emociones que existen y **los niños no tienen en su vocabulario** es infinita. En la mayoría de los casos, independiente del contexto social o económico de los niños, **no se le toma el peso**, ni se les enseña, ni enseñó esto” (V. Romo, comunicación personal, 27 abril 2020).

Tanto niños como adultos tenemos una serie de comportamientos y conductas que son reflejo de nuestro mundo emocional, ya que muestran qué está sucediendo en nuestro temperamento. Entender aquello es clave para ser educador de las emociones en niños y niñas. **Un adulto que sepa leer correctamente una rabieta, entendiendo de dónde viene y qué está sintiendo el niño o niña, es capaz de conducir a aquel pequeño hacia una emocionalidad sana, esencial para crecer de forma integral** (Céspedes, 2008).

Habitualmente se considera que esta habilidad es propia de psicólogos, quienes son responsables de interpretar los “misterios de la mente humana”, mientras cuidadores y profesores deben corregir conductas inapropiadas y distinguir conductas deseables. *“Esta concepción simplista y pragmática de la educación emocional es la responsable de los grandes errores que se cometen a diario en la educación para la vida y contribuye a perpetuar los problemas de conducta infantil”* (Céspedes, 2008). Es importante que tanto niños como adultos, **aprendan a identificar y distinguir las emociones y sean capaces de ponerle nombre a lo que van sintiendo**. Ya que al contar con un **vocabulario emocional** adecuado es posible interactuar saludable y productivamente con los demás (Rosas, 2020).

La Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), define el SEL (aprendizaje social y emocional) como el proceso a través del cual se adquieren los conocimientos adecuados para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (2017).

Judith Franch, fundadora del Club Peques Lectores, exitosa plataforma que ofrece material para la educación emocional de niños y niñas, menciona ciertas habilidades que estos deberían aprender para asegurar el alcance de un óptimo desarrollo de la inteligencia emocional. En primer lugar destaca la **consciencia emocional**, que refiere a saber reconocer y nombrar correctamente sus emociones. Y luego, la **regulación emocional**, definida como la capacidad de gestionar adecuadamente lo que sienten. Junto a estas dos competencias primordiales señala otras cualidades que también contribuyen en el desarrollo de una inteligencia emocional saludable, como el auto control, auto conocimiento, empatía, autoestima, asertividad y actitudes pro-sociales (Franch, 2018).

## IV.b Educación socioemocional en Chile

En el marco de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se integran explícitamente en los objetivos a nivel transversal ciertos aspectos que guardan relación con habilidades socioemocionales. Los cuales se van complejizando a medida que se avanza de nivel en nivel. El nivel de transición, correspondiente al último tramo de la Educación Parvularia, que incluye a niños de entre 4 a 6 años, lo aborda con mayor profundidad debido a la madurez mental y las capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales que poseen los niños. Dentro de estos objetivos se menciona el *“participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos”*. Y también aspectos como *“comunicar a los demás emociones y sentimientos tales como: amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de TICs”; “reconocer emociones y sentimientos en otras personas, observadas en forma directa o a través de TICs” y “expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal”* (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2018).

Por otro lado, tras la familia, la institución educacional es considerada como el complemento o segundo educador de los niños (M. González, comunicación personal, 11 septiembre 2020). Y en relación a los docentes y los dominios esperables para una Educación Parvularia completa que establece el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, se remarca la importancia de mantener relaciones sensibles con los alumnos, además de hallar distintas actividades que ejerciten la identificación y expresión de las emociones, asegurando una alfabetización emocional acorde a su nivel, creando ambientes de aprendizaje seguros y de bienestar (MINEDUC, 2019).

Actualmente el aprendizaje socioemocional de los niños y niñas en Chile se encuentra a dependencia de cada establecimiento educacional por separado, ya que a pesar que el MINEDUC establece objetivos de aprendizaje mínimos, no entrega un material de trabajo único y universal, ni define una forma específica en que se debe abordar la materia en cuestión. Es por esto, que la educación emocional de los niños y niñas queda en manos de cada institución específica, y a su vez, del material, sistema o programa que sus educadores estimen

conveniente utilizar (M. González, comunicación personal, 10 septiembre 2020).

En relación a lo mismo, María Paz González, educadora de párvulos de la Universidad Católica de Chile, en una entrevista personal, señala que tampoco existe la exigencia de una asignatura que abarque la educación emocional específicamente, pero que, sin embargo, hoy se suele abordar de diferentes maneras: desde la cotidianidad de la literatura, el arte y las interacciones hasta las diferentes experiencias que se proponen. Menciona además que los objetivos transversales definidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia incluyen explícitamente formas de abordar las emociones, mientras que los demás objetivos de aprendizaje y las formas en que una educadora debe trabajar en sala, siempre implícitamente deben trabajar las emociones (Comunicación Personal, 10 septiembre 2020).

Las diferentes dinámicas, mecanismos o materiales utilizados actualmente para trabajar las emociones con niños son diversas y como se mencionó recientemente, se estructuran acorde a la creatividad y preferencias del educador. No obstante, y en función de la elaboración del presente proyecto, se recopiló información acerca del material que utilizan diversos profesionales tanto en Chile como en el mundo y se analizaron las virtudes y falencias de cada uno.

Hubo varios métodos que se reiteran a los cuales se les dio mayor énfasis en el análisis. Entre ellos, está la **utilización del color**. Diversas profesionales destacaron que para los niños muchas veces era más fácil distinguir lo que sienten asociándolo a un color específico, por ejemplo, la rabia con el color rojo (L.Vicuña; V.Romo; A.Valenzuela, comunicación personal, 27 abril 2020). Al mismo tiempo, ejemplificar cada emoción en asociación a **situaciones específicas de su cotidianidad**, es un mecanismo bastante utilizado para trabajar la identificación de las emociones. Se rescata la experiencia y el sentir cotidiano de los niños, dándoles a explicar en qué contextos se suele sentir cada emoción de manera que poco a poco logren ver la diferencia entre cada una y puedan ponerle nombre.

Paralelamente, a finales del año 2018, Arnaldo Canales, presidente de la Fundación Liderazgo Chile, **consiguió asentar este nuevo asunto: la educación emocional, en la agenda educativa de Chile**. Canales asistió a la Comisión de Educación, donde luego de presentar su propuesta, y tras una exitosa jornada, Cristina Girardi, presidenta de

la instancia, mencionó que *“la educación emocional puede cambiar el curso de una sociedad”*. (Freixas, 2018).

El proyecto de ley se encuentra actualmente tramitándose en el Congreso, y **prevé no sólo una crisis social sino también una crisis emocional**, que se encuentra lícita en la educación que el país necesita (Valenzuela, 2020).

Canales sostiene que su propuesta contribuye a **mejorar diversas brechas de violencia** y subsanar las relaciones para **combatir el individualismo y la desconfianza** existentes actualmente en el país, educando la empatía y el trabajo en equipo. Él asegura que la educación emocional es **la mejor fórmula para sanar la sociedad**. Para ejemplificar, menciona que 7 de cada 10 personas dejan su trabajo por la relación que mantienen con su jefe, esto por falta de empatía, cercanía y apoyo que sienten o porque no se les reconoce y valora su trabajo. Lo cual está en directa relación con la educación emocional y su influencia horizontal. (Freixas, 2018).

**“Tenemos que transformar la sociedad, y ¿cómo empezamos?, creemos como fundación que debe hacerse desde la primera infancia. Un niño que desarrolla sus competencias emocionales, que aprende a reconocer sus emociones y sabe qué hacer con ellas, será una persona que sabrá interactuar de mejor manera y sobre todo, sabrá tomar mejores decisiones”**

ÁLVARO CANALES, 2020 (C. MARTÍNEZ, 2019).

## V. SALUD MENTAL

Según estipula la OMS, “*la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*” (OMS, 2018).

Como se puede ver, el bienestar mental es un componente elemental de la descripción de salud. En consecuencia, se considera que la salud mental es algo más que la ausencia de discapacidades mentales o trastornos. Es un estado de bienestar gracias al cual la persona es capaz de realizar sus capacidades, lidiar con el estrés cotidiano, trabajar productivamente y colaborar con su comunidad. Por tanto, es el fundamento que asegura tanto el bienestar individual como el funcionamiento eficaz de la comunidad (MINSAL, 2017).

En contraste a lo expuesto, el escenario en que actualmente se desenvuelven los menores de nuestro país y las experiencias en relación al nivel socioemocional que acostumbran vivir, afectan enormemente su salud mental y bienestar emocional. “*Nuestra forma de crianza es un patógeno, un virus que literalmente enferma a niños y niñas, y la rabia, la tristeza, la agresividad son síntomas de lo que están viviendo*” afirmó el doctor en Psicología Infantil, Felipe Lecannelier (2019).

Señalando que Chile está atravesando una **epidemia de salud mental silenciosa**, que **tiene su raíz en la forma en que hemos sido educados. No existe la costumbre de expresar el sentir y se tiende más bien a guardar, o incluso castigar las emociones** (Lecannelier, 2019). Esto afecta gravemente la salud de nuestros niños y niñas, provocando desde incluso la temprana edad de Sala Cuna, enfermedades internalizantes como la depresión, ansiedad, y estrés. (Martínez, 2019).

Chile ocupa el tercer puesto entre los países de Sudamérica con mayor índice de prevalencia de depresión y ansiedad (OMS, 2017). Y más específicamente, según los resultados arrojados por un estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes chilenos, realizado el año 2012, el 22,5% de niñas, niños y adolescentes no gozan de salud mental y presentan algún trastorno psiquiátrico con discapacidad psicosocial, es decir, un trastorno que dificulta su día a día. Realidad que efectivamente nos ubica **entre los países con prevalencia más alta de trastornos psiquiátricos en adolescentes y niños**. Este estudio recalca la creciente importancia de reevaluar y darle valor a los servicios de salud mental que obtienen niños y adolescentes en América Latina (De la Barra, Vicente, Saldivia, & Melipillán, 2012). La psiquiatra Flora de la Barra, profesora de la Universidad de Chile, médico de la Clínica Las Condes y autora del mencionado estudio, asegura que apenas la mitad de estos niños que necesitan ayuda la han obtenido alguna vez (Edwards, 2013).



Figura 4, elaboración propia.  
Datos: De la Barra, Vicente, Saldivia, & Melipillán, 2012

Chile se encuentra en deuda con la salud mental infantil. *“Estamos viviendo una crisis de salud mental en niños y niñas de 1 a 6 años que tiene características de epidemia”*, afirmó Lecannelier, al comenzar la Charla “Criar Con – ciencia: apego y respeto para la infancia”, convocada por la Dirección del Liceo Experimental Manuel de Salas y la Coordinación de Psicología (Liceo Experimental Manuel De Salas, 2019). Junto a la directora del departamento de psiquiatría y salud mental de la Universidad de Chile, Mónica Kimelman, desarrolló un estudio con participación de 24 países, el cual reveló la fuerte realidad que enfrentan los niños y niñas de Chile (Rescola et al., 2011). Los resultados nos mostraron como uno de los países con mayor porcentaje de emociones “negativas”, ocupando el **primer puesto en el listado de peor salud mental en niños y niñas menores de seis años a nivel mundial**, y siendo además la nación en **donde más se castiga y grita a niños y niñas**. (Rescola et al., 2011). Desde la perspectiva del psicólogo, el principal origen de esta realidad se encuentra en la incapacidad que tienen los adultos de ser empáticos con las problemáticas y necesidades de nuestros niños y niñas. En la charla, el experto refiriéndose a los resultados arrojados por su investigación, señaló que no existen estudios que revelen efectos positivos a gritar, retar o castigar a los niños y niñas. Al contrario, no tiene utilidad alguna y solo demuestra la incapacidad por parte de los adultos en el manejo de su estrés (Martínez, 2019).

Adicionalmente, los resultados del estudio de Lecannelier y Kimelman dan cuenta que los chilenos son quienes más frecuentan la dañina conducta de dejar a sus hijos e hijas llorando hasta que se duerman, lo cual también contribuye a desencadenar las distintas enfermedades mencionadas desde la temprana edad.

Sumado a esto, António Guterres, secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al presentar el informe de actuación sobre los efectos de la enfermedad COVID-19 y la salud mental, sentencia que uno de los tantos efectos que ha tenido la pandemia de corona-virus sobre la población a nivel mundial es que esta se ha encargado de **visibilizar las décadas de abandono y la falta de atención de la salud mental**. Es por esto que el político, ingeniero físico y profesor portugués, en nombre de la ONU, hace el llamado a **asumir compromisos codiciosos** en el tratamiento de las enfermedada-

**“UNA DE LAS MAYORES CRISIS GLOBALES DE SALUD MENTAL, CON MÁS DE SIETE MILLONES DE PERSONAS NECESITADAS DE APOYO”**

(ONU, 2020).

des mentales, teniendo en cuenta el posible aumento de los suicidios y el abuso de drogas a nivel mundial (ONU, 2020). *“No sólo es la mayor crisis humanitaria del mundo, sino que también es una de las mayores crisis globales de salud mental, con más de siete millones de personas necesitadas de apoyo”* (ONU, 2020).

Ricardo Rosas, psicólogo y docente de la Universidad Católica de Chile, sostiene que en tiempos de cuarentena **es esencial priorizar la educación emocional por sobre la cognitiva**. *“Cuando ronda la muerte es bueno recordar que los aprendizajes verdaderamente significativos son los que ayudan a vivir mejor y más felices”*. Los cuales, la mayoría de las veces, no son los que nos hacen creer que son los importantes (Rosas, 2020).

Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud, en el año 2030 las enfermedades provocadas por escasa gestión emocional, como ansiedad, depresión y estrés, serán la segunda causa de muerte en el mundo (2017).

## V.a Emocionalidad y salud mental de menores institucionalizados

Si nos adentramos en ciertos contextos, como lo es el de **niños y niñas que crecen en hogares de residencia**, esta se convierte en una realidad aún más alarmante. **La posibilidad que estos pequeños tienen de padecer enfermedades psiquiátricas severas se eleva a un 70%**. Además, en este mismo contexto, es frecuente que estos trastornos no sean detectados y por tanto se encuentren sin tratamiento (Goodman, Ford, Corbin, Meltzer, 2004; Céspedes, 2008; Larraín, 2019).

*“El estatus socioeconómico bajo es un factor de riesgo importante para la salud en general, incluso para la salud mental infantil y familiar. Estadísticamente, la pobreza se asocia con una baja calidad de la función parental”* (Ortiz & Marrone, 2002, p. 326).

En nuestro país, las principales causas de ingresos de menores a hogares de residencia se deben a **“negligencia parental”** (31,7%), **“violencia intrafamiliar”** (22,5%), **“víctima de delitos (salvo maltrato)”** (17%) y **“maltrato”** (11,8%). Y respecto a la distribución etaria de los menores ingresados, se advierte que corresponden principalmente a edades de entre **“4 a 8 años”**, **“9 a 13 años”** y **“14 a 17 años”**. Rangos que comparten una distribución



bastante homogénea (desde 27,4% a 33,7%), datos que fueron comparados en el Anuario del Servicio Nacional de Menores del 2019. Cada una de las **experiencias contraproducentes** anteriormente descritas, vividas durante la primera infancia, pueden afectar dramáticamente a un niño o niña, ejerciendo una perjudicial influencia en su salud mental, o incluso un retraso en el desarrollo de su cerebro (OEA, 2010).

Los niños institucionalizados se caracterizan, mayoritariamente, por tener un tipo de **apego inseguro**. Presentan un alto nivel de **dificultades sociales, de comportamiento y conducta, problemas con los compañeros**, hiperactividad, menor nivel en el desarrollo cognitivo, mayor inseguridad, déficit de atención y síntomas emocionales, acompañados de una **menor capacidad de comprensión de las emociones** y menores niveles de

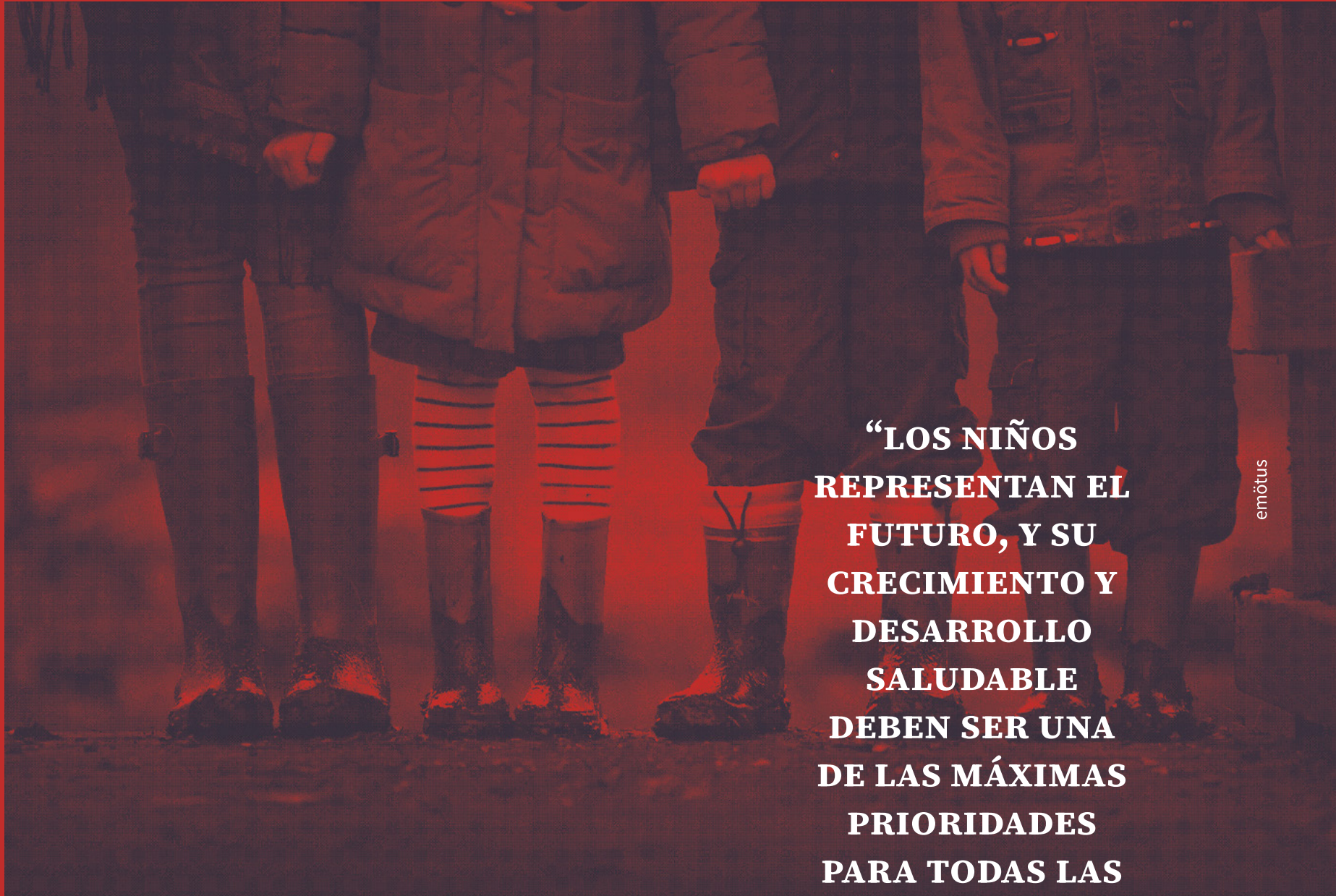
fortaleza en comparación a niños no institucionalizados o criados por su familia. (Groza, 1999; Muris y Maas, 2004; Vorria, et al., 2006; Sonuga-Barke, Schlotz, & Kreppner, 2010). En Chile, los menores institucionalizados que cometen actos delictivos están por sobre el 90% (Larraín, 2019).

En este sentido, teniendo en cuenta las problemáticas y necesidades recalculadas anteriormente, se escoge como caso de estudio el **hogar de niños de la Fundación Santa Clara**. Se busca observar de manera directa las consecuencias que traen en ellos, su perfil de apego inseguro, y cómo eso afecta en su regulación y bienestar emocional. Se pretende tomar este escenario de observación como un **contexto extremo** el cual visibiliza las problemáticas con mayor frecuencia, sin embargo, se espera que la solución pueda ser escalable para poder aplicarse a muchos otros contextos.



- 31,7% Negligencia parental
- 22,5% Violencia intrafamiliar
- 17% Víctima de delitos
- 11,8% Maltrato

Figura 5 y 6, elaboración propia.  
Datos: Goodman, Ford, Corbin, Meltzer, 2004; Céspedes, 2008; Larraín, 2019 y SENAME 2019.



**“LOS NIÑOS  
REPRESENTAN EL  
FUTURO, Y SU  
CRECIMIENTO Y  
DESARROLLO  
SALUDABLE  
DEBEN SER UNA  
DE LAS MÁXIMAS  
PRIORIDADES  
PARA TODAS LAS  
SOCIEDADES”**

emötus

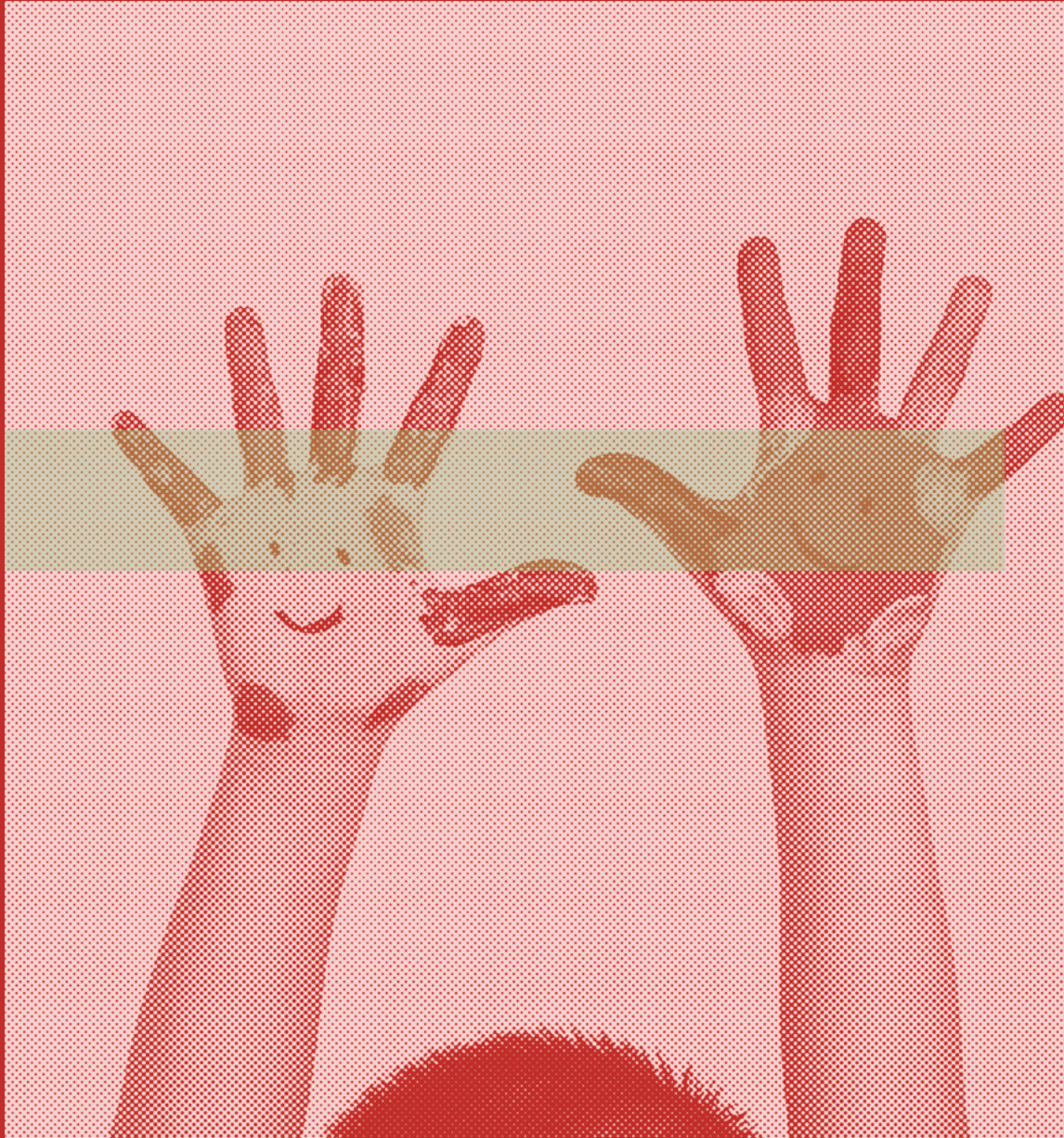
## VI. EL JUEGO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

El **juego** y el **aprendizaje** van de la mano. Esta actividad tan común de los niños es **fundamental para el desarrollo integral en la infancia**. Influye en la formación sináptica, está **vinculado con el apego seguro** a cuidadores y con las **relaciones con otros niños**. Permite aprender **habilidades sociales y emocionales, mejorar la capacidad cognitiva y de autorregulación**. Además de los beneficios de la actividad física, aprenden y elaboran su identidad y afectividad (James, 1993; OMS, 2007; Pyle, 2018). Por medio de este, pueden imaginar, explorar, figurar distintas situaciones, adaptarse creativamente a la realidad y así descubrir sus propias habilidades, expresando emociones y mostrando su mirada del mundo (Chile Crece Contigo, 2020).

Es pertinente distinguir el juego libre del guiado. El primero, se caracteriza por una dinámica libre estructurada y creada espontáneamente por los niños, en donde no participa un adulto mediador, ni existe necesariamente un objetivo o fin específico más allá de la diversión (MINEDUC, 2018). Este contribuye en el desarrollo de diversas habilidades, pero no es suficiente para asegurar el aprendizaje académico. Mientras que, en el segundo, los juegos son empleados como el aspec-

to indispensable para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos de manera atractiva. El participante principal sigue siendo el niño, quien tiene el control del juego y de su comportamiento, sin embargo, el educador, padre o adulto que participa desempeña un papel más activo en la preparación del entorno. De esta manera, proporciona ciertos tipos de juguetes, interactuando con sensibilidad como respuesta a las acciones del niño durante este, y cooperando con sugerencias abiertas que aseguran el cumplimiento de objetivos de aprendizaje específicos (Pyle, 2018).

*“Una de las estrategias más eficaces para fortalecer el DPI consiste en hallar las maneras de convencer a padres y cuidadores de la importancia del juego y cómo fomentarlo” (OMS 2007).*



**“EL JUEGO ES  
EMOCIÓN, Y  
SIN EMOCIÓN  
NO HAY  
APRENDIZAJE”**

IMMA MARÍN

emotus

## VII. EL ROL DEL DISEÑO

Eduardo Castillo (2013), menciona en la Revista Chilena de Diseño, una serie de premisas respecto al diseño, sus características y alcances. Entre ellas, señala que más que ser una actividad integral, es una **actividad integradora**, que se asocia a la capacidad que tiene de **vincular distintos saberes más que aspirar a la construcción de un saber propio y cerrado**; es inclusivo de por sí. Por otro lado, más que una disciplina, lo define como una interdisciplina cuya tarea es justamente **establecer vínculos entre disciplinas, reconocer diferentes ámbitos del conocimiento humano, identificar las redes existentes e imaginar posibles redes futuras**. Dado a su rol creativo, tiene la labor de transferir contenidos, conceptos y procesos de un ámbito a otro, contribuyendo así a la detección de oportunidades y a la solución de problemas.

Asimismo, el MINEDUC (2016), menciona que el diseño ofrece herramientas para desarrollar la capacidad crítico-analítica, colaborando en la identificación de problemáticas cotidianas del entorno y en el hallazgo innovador de propuestas que las resuelvan. Es por esto, que al integrar prácticas de diseño en los procesos de en-

señanza y aprendizaje, se desarrolla un **trabajo interdisciplinario beneficioso, que transforma una realidad**. Por un lado, perfecciona la capacidad de observar y entender el entorno mediante la comprensión de la diversidad cultural y los distintos modos de vida existente. Y por otro, beneficiando a la expresión adecuada de contenidos, ampliando las posibilidades de comunicación desde el lenguaje gráfico que ostenta.

En el año 2017, el Ministerio de Salud mencionó: *“Es crucial generar alianzas de trabajo, sinergia y articulación con todos aquellos sectores y organismos que inciden en el desarrollo humano, calidad de vida y bienestar psicosocial”*. En este sentido, se deciden utilizar a favor las estrategias interdisciplinarias del diseño, para intervenir en la **facilitación de experiencias**, que a través de la **participación retroalimentativa entre cuidadores y niños**, promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional.

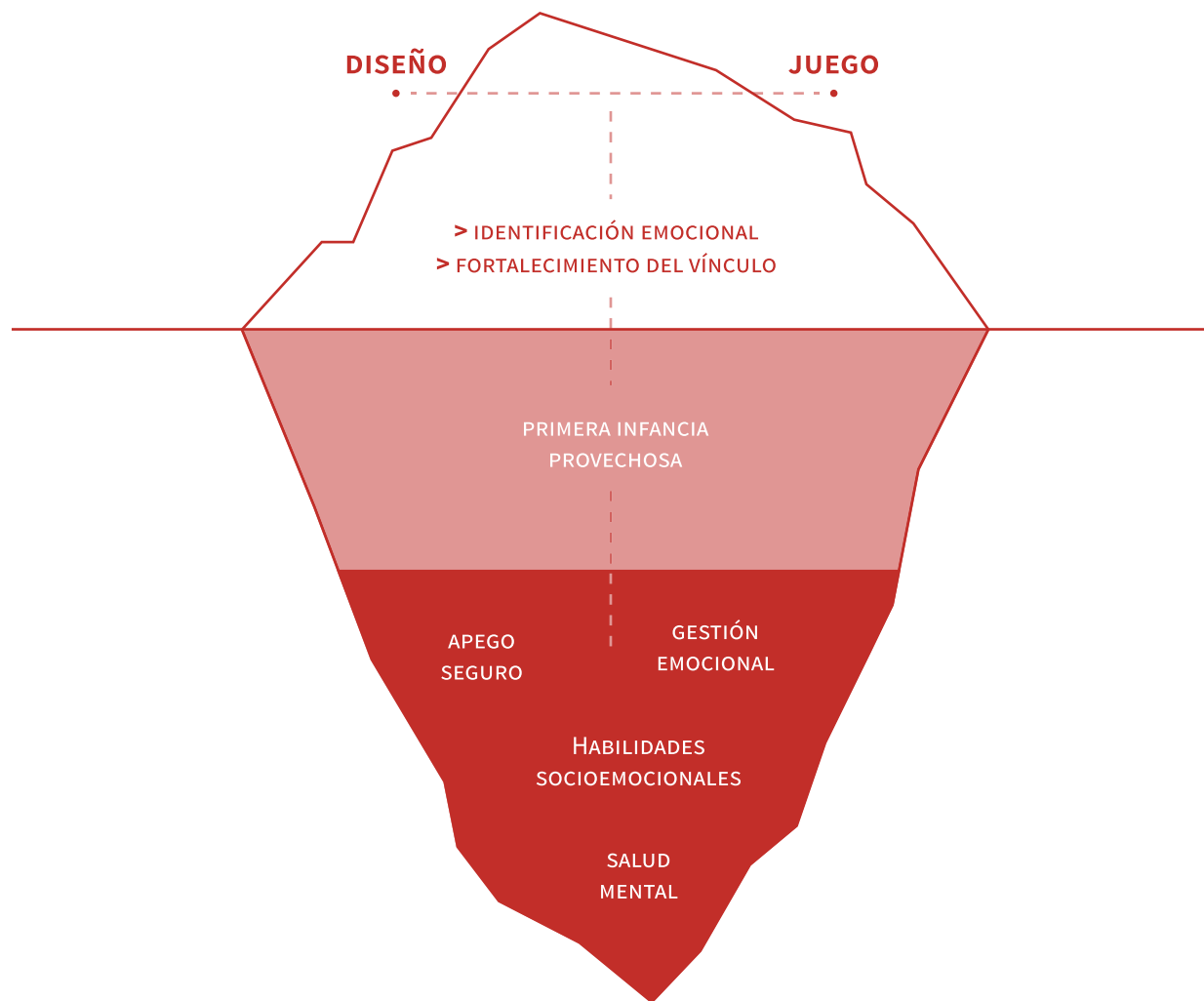


Figura 7, elaboración propia.  
Mapa de vinculación de conceptos marco teórico.

# 03. LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

- \_ Contexto
- \_ Problemática
- \_ Oportunidad

03

03





## I. CONTEXTO

Como ya se dijo, un niño o niña que crece en un **ambiente emocionalmente negligente** o inseguro sufre una **perturbadora y consistente ansiedad**. La cual día tras día, lo va marcando de manera persecutoria, produciendo en él/ella la conducta de buscar enérgicamente la **protección ante amenazas**. En dependencia de su temperamento y fortaleza para enfrentar desafíos, abandona o exterioriza la ansiedad por sí mismo, convirtiéndola en negatividad o desórdenes de conducta (Céspedes, 2008).

En este sentido, y considerando las dificultades que caracterizan a los hogares de residencia de menores, cabe destacar que actualmente en nuestro país, la tendencia de estadía de un niño en un hogar varía entre menos de un año **a cinco años** (INDH, 2017). Período que generalmente está relacionado con **quiebres familiares, abandonos, desconfianzas**, competencias de jerarquía dentro de la residencia y nula apropiación, en añadidura al **trauma complejo sobre su perfil de apego inseguro, mayoritariamente ambivalente**.

En Chile, la entidad responsable de la experiencia de hogares residenciales es el SENAME, “organismo centralizado, sin personalidad

### 03.I >CONTEXTO

*jurídica ni patrimonio propio, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, creado por el Decreto Ley N° 2.465 del 10 de enero 1979, entrando en funcionamiento en enero de 1980”* (INDH, 2017). Actualmente, existen alrededor de 250 residencias que en relación al foco de investigación del presente proyecto, comparten realidades bastante parecidas (INDH, 2017). Sin embargo, como contexto de observación e investigación se toma específicamente el **hogar de niños de la Fundación Santa Clara**, organización que acoge a **niños con VIH**, quienes además de tener que tratar su enfermedad, se les suma la dificultad de haber vivido, o estar viviendo, una **primera infancia vulnerable**, lejos de su familia. Esta institución nace en 1994, en función de una problemática que aún sigue vigente: el estigma y la discriminación que ejerce la sociedad hacia las personas portadoras del virus. En aquellos años, la información acerca del origen y el contagio del VIH era escasa, incierta y poco confiable, lo cual provocaba una gran desconfianza en la sociedad. Este estigma fue visibilizado por la Congregación Religiosa de las Hermanas Franciscanas Misioneras de Jesús, quienes decidieron hacerse cargo de esta problemática social y dar origen a la Fundación. Gracias a la inspiración de la Madre Gregoria Ciccarelli Salone, fundadora de la Obra, este proyecto se pone en marcha con la intención de aportar al desarrollo y atención de niños y adolescentes viviendo bajo el condicionante VIH.

Actualmente la Fundación Santa Clara, acoge día y noche a 17 niños en total. Sus edades parten desde apenas un par de meses de edad, llegando hasta un caso especial de 21 años. Son menores que además de padecer este virus, y conforme a lo determinado por tribunales de familia, **tienen padres temporalmente inhabilitados en su cuidado**. La Fundación se hace cargo del cuidado y educación que estos niños requieren mientras se encuentran en el hogar. También elige, contacta y lleva a cabo los trámites de la educación escolar de cada uno de ellos, optando por lo que mejor se acomoda a sus necesidades y condiciones específicas. Hay algunos en escuelas intrahospitalarias, escuelas diferenciales, escuelas comunes y jardines infantiles. Por otra parte, vela por la salud de cada uno de estos como el cuidado, la observación de la correcta ingesta de medicamentos que requieren y las visitas a doctores externos.

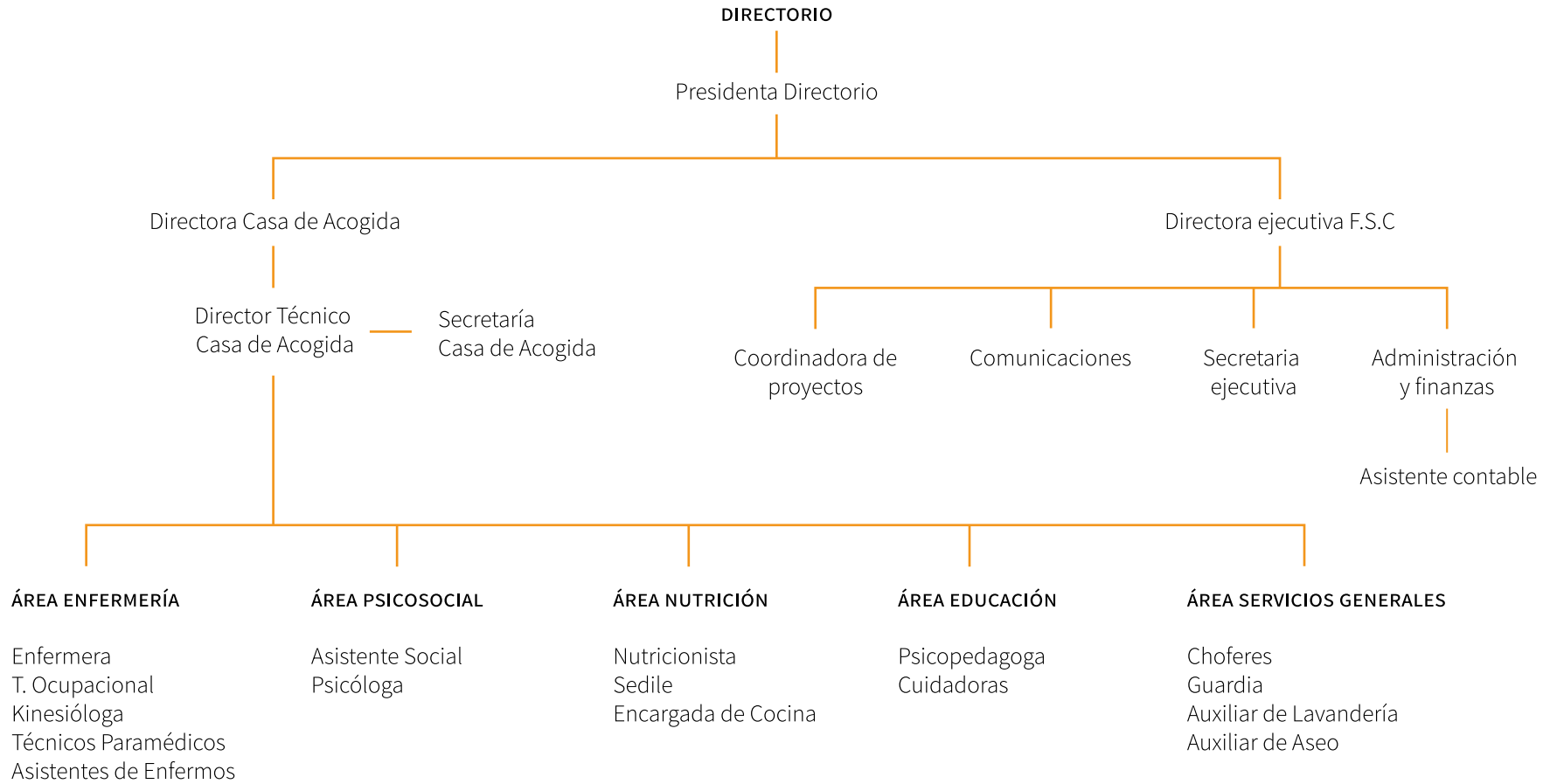
Esta institución se compone de una directiva y un equipo técnico de especialistas de diferentes áreas: psicólogas, terapeutas, psicopedagogas, enfermeras, kinesiólogas, entre otros. Los cuales se encuentran

a completa disposición de los niños en beneficio de su desarrollo general. Para aquellos niños que cuentan con su red familiar, existe una **psicóloga** y una **trabajadora social** que se hacen cargo de hacer un seguimiento a la familia, de crear un plan de educación y orientación familiar para capacitar a los adultos/as en el cuidado frente a la condición clínica del VIH/SIDA en el niño/a y fortalecerlos en otras competencias parentales.

Santa Clara está ubicada en Nueva Rengifo 251, comuna de Recoleta. El hogar cuenta con dos pisos: en el primero están las habitaciones de los niños, el comedor, la cocina, los baños, las salas de juego y salas de kinesiología. También la enfermería, sala de estudio, el patio de juegos, living, la salita de estar y un par de oficinas de la directiva de la fundación. Mientras que en el segundo, se encuentran las habitaciones de las Hermanas y cuidadoras, un comedor y living, los cuales tienen acceso restringido exclusivo para adultos. Y por otro lado, en el mismo nivel, más oficinas y un pequeño gimnasio a disposición de los niños.



## Organigrama institucional Fundación Santa Clara



emötus

Figura 8, elaboración propia.  
Organigrama institucional Fundación Santa Clara.

## II. PROBLEMÁTICA

A lo largo del segundo semestre del pasado 2019, y durante los dos primeros meses del presente año, se realizaron diferentes visitas a terreno que hicieron posible la observación directa y la interacción física con el contexto en particular.

En un principio, parte de las observaciones realizadas se estructuraron en base a la sub técnica “usuario incógnito” descrita en el documento “Creando Valor a través del Diseño de Servicios” (Figueroa, Mollenhauer, Rico, Salvatierra, Wuth, 2017). La cual permitió la visita al hogar, simulando ser parte del grupo de voluntarias que semanalmente recibe la Fundación. Desde esta perspectiva, se vivió la experiencia **sin alterar la predisposición de los usuarios**. Fue posible observar sus **comportamientos e interactuar con ellos de forma directa**, desde un punto de vista analítico y crítico. En otra oportunidad, se realizó una sesión de observación extensa en un período total de 8 horas. Mediante esta, se conoció y entendió la rutina de los diferentes miembros del hogar.

Cada una de las visitas fueron de suma importancia para el análisis y comprobación de la hipótesis planteada, y para la detección de

### 03.II >INTERACCIONES CRÍTICAS

aquellas interacciones críticas que dieron origen y sustento al presente proyecto. Sumado a esto, y a la condición remota que ejerce el contexto actual de la pandemia, se realizó un análisis bibliográfico exhaustivo en relación a las características del usuario y contexto observado. El cual se complementó con diversas herramientas metodológicas, tales como entrevistas, *focus group*, charlas y encuestas, que serán detalladas más adelante (página 55). Todas estas estrategias implementadas, fueron de gran utilidad para validar y redirigir las problemáticas encontradas.

Las diferentes **interacciones críticas** se relacionan según los actores involucrados en estas. Se destacan 3 usuarios: niños, cuidadoras y familias. Sin embargo, el impacto de cada una de estas siempre recae, directa o indirectamente, en el niño, razón por la cual se establece como usuario primario.

> **Discusiones entre niños:** Antes de establecer contacto con la Fundación se tuvo la oportunidad de observar una jornada extensa en un jardín infantil, contexto donde se aplicó la técnica anteriormente descrita: usuario incógnito. La participación estuvo enmarcada en un curso específico de 20 niños, en el que se tomó el rol putativo de ayudante de la profesora jefe. En contraste con aquella experiencia, y luego de haber visitado el hogar posteriormente, llama mucho la atención la cantidad y el **nivel de discusiones entre los niños del hogar**. La mayoría de estos enfrentamientos ocurren por motivos de poca relevancia, pero esto no quita que no tengan miedo a **agredir** física o psicológicamente con tal de defenderse.

De acuerdo a la observación de su comportamiento, se vuelve evidente que el usuario presenta **hábitos de conducta a la defensiva, de carácter egoísta y posesivo**, les desagrada compartir y remarcan incisivamente la propiedad de los objetos. Si bien estas conductas son comunes entre niños, en este contexto, se vuelven exageradas y negativas.

*“La historia de vida te va definiendo emocionalmente. Con qué lentes miras el mundo. Si la historia de vida ha sido más bien hostil con mucha vulneración, incluso mal trato, es mucho más difícil que tu veas el mundo como un lugar seguro para estar,*

*entonces aprendes a relacionarte de un modo defensa, en donde todo es una amenaza” (M. Trucco, psicóloga del hogar, comunicación personal, 27 abril 2020).*

> **Desregulaciones emocionales:** Se percibieron numerosas situaciones en las que, debido a distintos motivos, los menores se ven **incapacitados para regularse emocionalmente**, lo cual repercute en su estado de ánimo y comportamiento.

> **Déficit, por parte de los niños, para reconocer sus emociones:** Por medio de las situaciones mencionadas, se concluye que los niños presentan una importante **dificultad para identificar sus emociones en momentos de crisis**. No logran reconocer qué están sintiendo y son **incapaces de nombrar sus sentimientos** y sensaciones debido a su **falta de vocabulario emocional**. Esto provoca que vuelvan a desregularse emocionalmente.

> **Mala comunicación entre cuidadores y niños:** Según lo observado directamente en el contexto, y debido a las situaciones anteriormente descritas, se repiten bastantes instancias de mala comunicación entre cuidadores y niños. Los menores, reiteradamente, **atravesaban estados de ánimo que no son capaces de explicar; y a la vez, los cuidadores no los pueden ayudar, porque no comprenden qué les pasa**. Siguiendo esta línea, en ciertas oportunidades se repite que algunos de estos pequeños demuestran su intranquilidad y/o disgustos a través de “pataletas”, que a vista de los cuidadores no tienen un motivo específico. Carmen, una de las cuidadoras con más años de experiencia en el hogar, menciona que existen oportunidades en que los niños llegan así de la escuela y es difícil saber qué les ocurre porque no logran contar lo que sienten.

(Cada una de las siguientes interacciones en relación a las cuidadoras, y su importancia en el marco de este contexto, fueron detectadas en la segunda mitad del proceso de investigación, por medio de las diferentes estrategias aludidas: entrevistas, encuestas y conferencias online, entre otros).

> **Carencia de formación profesional de cuidadores:** Puntualmente, esta interacción fue una de las últimas detectadas en lo

que respecta a la cronología del proyecto. Sin embargo, tiene suma relevancia para comprender la razón de las dinámicas que se viven en aquel contexto y para validar ciertas conductas ya descritas. Los **cuidadores** que actualmente trabajan en el hogar **no cuentan con ningún tipo de formación profesional** para llevar a cabo su ocupación laboral. Dada esta carencia, **no poseen herramientas o técnicas que les faciliten el éxito en la contención y relación con los niños**. Si esta realidad ya es difícil de enfrentar con eficacia, se dificulta aún más bajo estas condiciones.

Esta interacción cobra aún más relevancia al estudiar el caso de Lissette Villa, una menor de 9 años que hasta el año 2016 se encontraba viviendo en el hogar Galvarino del SENAME, lugar en donde tras enfrentar una severa crisis emocional, y luego de un confuso incidente, pierde la vida. Es pertinente destacar, que minutos antes de su muerte, se encontraba junto a dos cuidadores del hogar, quienes en un reportaje de Contacto transmitido por Canal 13, declaran no tener formación profesional, ni estar capacitadas para enfrentar una emergencia. No supieron abordar una situación como aquella debido a que no contaban con la preparación mínima (Canal 13, 2016, 03:15–05:21).

“Todos los niños y niñas nacen con derechos; y es derecho de cada uno de ellos ser atendido por personas que comprendan el funcionamiento y la potencialidad de sus cerebros... educador de calidad, es igual a desarrollo infantil de calidad”

(OEA, 2010, PG. 67)

- “Las relaciones interpersonales son el eje central del desarrollo infantil ya que los niños y niñas aprenden de los adultos habilidades emocionales, sociales, cognitivas y se adaptan al entorno. Cuanto mayor sea el conocimiento que el adulto tenga acerca del proceso de desarrollo cerebral infantil, más alta será la probabilidad de actuar favorablemente por la primera infancia”

(OEA, 2010, PG. 14).

- “En este sentido, los padres y educadores tienen el rol fundamental de proporcionar a los niños y niñas todas las experiencias y recursos para que construyan su propio proceso de desarrollo”

(OEA, 2010, PG. 56).

- “En esta etapa, el rol del adulto como “facilitador y mediador de experiencias significativas” se vuelve más complejo si no cuenta con un conocimiento actualizado acerca de cómo el cerebro se desarrolla en estos primeros años de vida y la enorme maleabilidad que tiene frente al aprendizaje y al medio que lo rodea”

(OEA, 2010, PG. 16).

- “Sería ideal establecer como requisito principal para todos los educadores una formación mínima en Neuroeducación, así como para los padres de familia y toda la comunidad. La primera infancia es compromiso de todos”

(OEA, 2010, PG. 18).

> **Constantes re-cambios de turno:** Antes de la llegada de la pandemia, el **flujo de recambio** de cuidadoras del hogar era bastante **alto**. Existían horarios medianamente acotados en los cuales los cuidadores no superaban las 6 horas continuas trabajando. Actualmente, y a pesar de que se han aplicado diferentes protocolos acorde a la contingencia actual, extendiendo los horarios de turno de los cuidadores y disminuyendo el flujo de cambio, sigue siendo una problemática con **consecuencias importantes en el desarrollo de los niños**. Al ser los cuidadores las personas que pasan más tiempo con ellos, estos toman el **rol de figura materna**. Sin embargo, el **constante recambio de turno**, hace que esta figura se vuelva **inestable**, lo que provoca a su vez la sensación de **carencia de una madre contenedora** y la **ausencia de la seguridad de disponibilidad de ayuda** en caso de ser necesaria.

> **Escasas habilidades parentales:** Cada uno de los niños llega al hogar por diferentes razones. Pero a grandes rasgos, y en la mayoría de los casos, el motivo es que los padres fueron inhabilitados para mantener su cuidado. En concreto, y según lo que se pudo observar en terreno, sumado a la validación por parte de la psicóloga del hogar, los progenitores generalmente **no cuentan con las habilidades parentales suficientes para mantener una relación emocional y afectivamente saludable con los niños**. Dependiendo del caso que se observe, las razones de esto pueden variar entre desinterés, desvinculo, psicopatología por parte de los padres, etc.  
*“En casos de abandono a temprana edad, el niño experimenta una **pérdida de confianza en la figura vincular** y aún puede tener miedo de ésta” (Cicchetti, 2002).*

> **Falta de vínculo con los cuidadores:** Sumado a las interacciones ya mencionadas respecto al usuario primario y los cuidadores, se añade el hecho de que no existen lazos sanguíneos entre ellos, lo cual dificulta la relación emocional que comparten. **Los niños necesitan a los cuidadores, pero los cuidadores no los necesitan a ellos**, por lo que el compromiso afectivo de cuidadores es diferente al de un padre o madre, a pesar de que sean la oportunidad de figura materna que estos niños tienen. Adicionalmente, los cuidadores no reciben una capacitación o introducción formal al ingresar al hogar, razón por la cual **no logran empatizar** ni

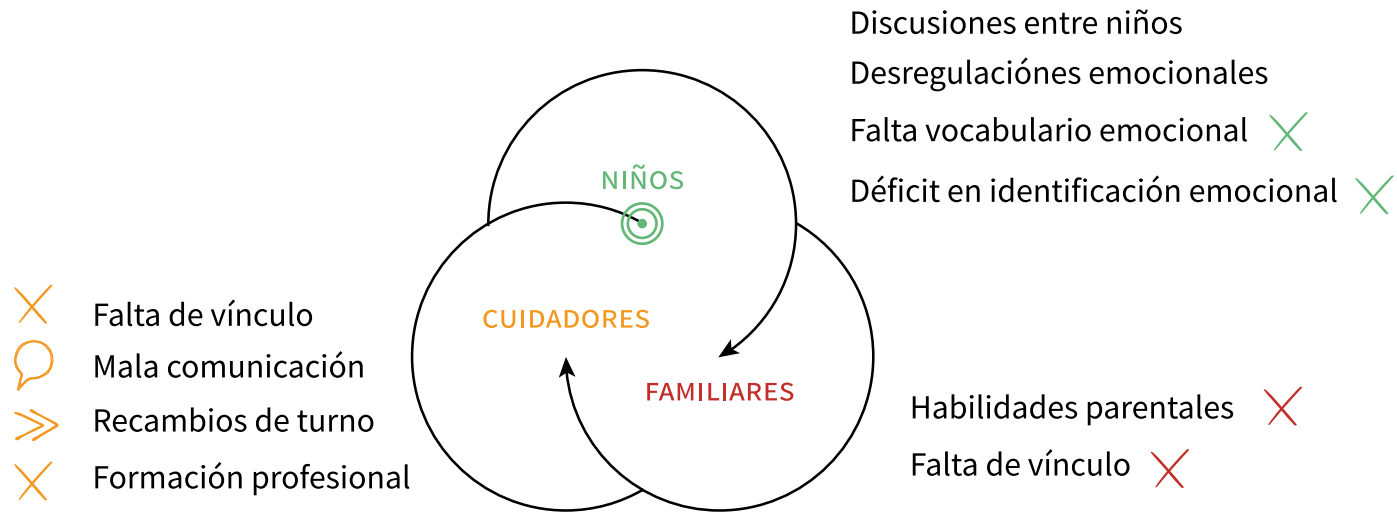
entender correctamente la realidad de estos niños. **No alcanzan el nivel de compromiso que estos menores requieren**, ya que realizan su labor de manera metódica y esquemática, cubriendo solo las necesidades físicas de alimentación, higiene y cuidado. *“Padres, educadores, psicólogos, asistentes sociales y toda persona que conviva con un niño o niña, lleva una enorme responsabilidad sobre sus hombros: conocer cómo se da el proceso de desarrollo en la infancia para entender cómo atenderlo y estimularlo” (Campos, 2010).*

> **Falta de vínculo con las familias:** Para aquellos niños que sí cuentan con una red familiar, el hecho de ingresar a un hogar de residencia y experimentar la separación con los miembros de su primer núcleo, sea cual sea el caso, de ninguna manera beneficia la relación que seguirán manteniendo. *“Perjudica el desarrollo y la posibilidad de restablecer vínculos con su familia de origen y la sociedad” (Serracino, 2016).* *“Muchas veces los padres estaban pasando por alguna situación en que no estaban emocionalmente para sus hijos, por lo tanto los hijos aprenden a relacionarse emocionalmente desde la indiferencia del padre o la madre, entonces no logran aprender a codificar sus emociones” (M. Trucco, psicóloga del hogar, comunicación personal, 27 abril 2020).*

Una vez detalladas las diferentes interacciones críticas encontradas durante del proceso de investigación, es importante analizar las relaciones que se mantienen entre ellas, y cómo a través de su unión, se desencadena una dramática realidad que integra el escenario que este proyecto busca intervenir.

Sin duda, el usuario central son los niños ya que cada una de las problemáticas anteriormente descritas los afectan de manera perjudicial y de forma cíclica. Considerando las críticas consecuencias que conlleva el ingresar a un hogar de acogida, es habitual que estos pequeños presenten **constantes desregulaciones emocionales**. Sin embargo, si a esto le sumamos el hecho de que los **adultos a su cargo no poseen las herramientas necesarias** para ayudarlos a mantener una emocionalidad medianamente estable, se vuelve una realidad aún más negativa. En otras palabras, al presentar dificultades en la identificación de sus emociones, se desregulan con mayor facilidad. Simultáneamente, no reciben la

ayuda que necesitan produciéndose en ellos cierta desconfianza hacia el entorno que los rodea, lo que dificulta cada vez más la presencia de un vínculo estable con las cuidadoras. Esto último resultaría vital para su desarrollo general según lo expuesto en el marco teórico.



emötus

Figura 9, elaboración propia.  
Red de relaciones interacciones críticas.



### III. OPORTUNIDAD

Cada una de las situaciones sociales que vivimos a lo largo de la vida nos van desafiando a encontrar y utilizar nuestros propios recursos adaptativos. De tal manera, lo externo va moldeando nuestro equilibrio emocional. Por otro lado, **a través de la regulación y armonía emocional se logra la resiliencia: aquella fortaleza necesaria para enfrentar las adversidades. Sin embargo, su desarrollo depende de características propias de cada individuo y de factores sociales tales como el acompañamiento educativo por parte de agentes sociales en el ámbito emocional y, en igual o mayor importancia, las dinámicas sociales que se experimenten en la escuela, familia, pobreza, riqueza, psicopatología, etc.**

*“Los ambientes emocionalmente seguros (AES) constituyen no sólo la base del equilibrio emocional; son también la fuerza generativa del intelecto y de la creatividad del ser humano, y deberían constituir el primer y más importante derecho fundamental de niño. En esta perspectiva, cada adulto que participa, aún tangencialmente, en la educación y formación de los niños, debe asumir responsablemente el imperativo de crear o cola-*

#### 03.III >OPORTUNIDAD

*borar a crear ambientes emocionalmente seguros, bastiones indispensables de preservación del equilibrio emocional de la niñez” (Céspedes, 2008, pg. 102).*

Teniendo en cuenta la realidad descrita en el marco teórico sobre el desarrollo humano —que abarca desde la bibliografía y la importancia que tienen los vínculos positivos, el tipo de apego, las experiencias interpersonales y la educación emocional—, sumado a las preocupantes cifras de salud mental que desde hace años caracteriza a nuestros niños y niñas mundialmente, las que además, producto de las consecuencias del virus Covid-19, no tienden a mejorar; y considerando cómo cada una de las características y problemáticas pertenecientes al contexto elegido provocan que estos niños presenten mayores dificultades para enfrentarse al mundo que los rodea y a los desafíos que una experiencia como esta implica, **se cree estrictamente necesario promover y asegurar su adecuada formación emocional.**

De esta manera, se presenta el desafío y la oportunidad de lograr contribuir, desde el diseño, en la **facilitación de su gestión emocional con el fin de que puedan auto conocerse, relacionarse con otros y enfrentar el futuro de la manera más positiva posible.**

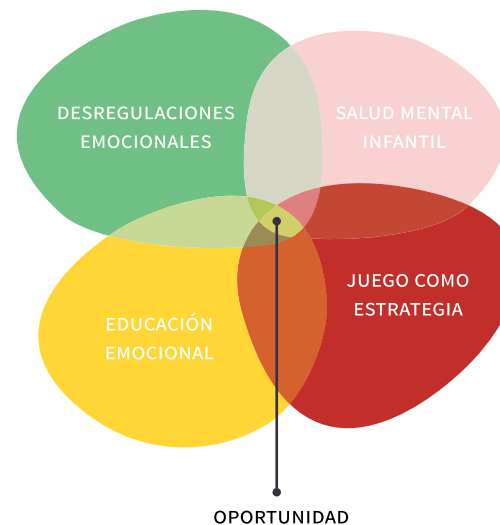


Figura 10, elaboración propia.  
Mapa oportunidad.

# 04. FORMULACIÓN DEL PROYECTO

- \_ Formulación
- \_ Objetivos
- \_ Usuario
- \_ Estado del Arte

— QUÉ

Sistema de experiencia **lúdico-educativa** de carácter **participativo** y **retroalimentativo** que, **por medio del juego**, facilita la identificación de las emociones, entrega herramientas para el desarrollo de la inteligencia emocional y fortalece el vínculo entre cuidadores y niños.

— POR QUÉ

Los niños que se enfrentan a contextos complejos desde su nacimiento presentan mayores **dificultades** para **entender** y **expresar sus emociones**, lo cual repercute en sus relaciones interpersonales y eleva la posibilidad de padecer alguna clase de trastorno psicológico y/o enfermedad que afecte su día a día.

— PARA QUÉ

Promover la **comprensión** y **expresión** de las emociones tanto en los niños como en sus cuidadores, con el objetivo de aportar al desarrollo de habilidades emocionales que les permitan **auto conocerse** y **relacionarse** con otros, para poder enfrentar el futuro, sus dificultades y desafíos de la mejor manera posible.

## 04.II &gt;OBJETIVOS

## \_OBJETIVOS

**1** Instruir a los niños en cuales son las **8 emociones básicas**, y cómo **identificar y expresar** cada una de ellas.

\_IOV: Se evaluará el reconocimiento, por parte de los niños, de cada una de las emociones. Se verificará mediante la comparación de respuestas a una encuesta pre y post implementación del sistema. Cuántas emociones reconocen / Cuántas expresiones faciales asocian a tales emociones.

**2** Desarrollar un adecuado **vocabulario emocional** a los niños.

\_IOV: Se comprobará que los niños sean capaces de poner en palabras lo que están sintiendo. Se verificará a través de una encuesta realizada a los miembros del entorno cercano al niño que interactuó con el sistema. Cuántas veces el niño fue capaz de comunicar lo que sintió / Cuántas veces no supo qué le estaba pasando.

**3** Lograr que el usuario **comprenda la naturaleza e importancia** de cada una de sus emociones y por tanto, sepa que **es posible controlarlas por sus propios medios**.

\_IOV: Se verificará el grado de entendimiento de la importancia de cada una de las emociones por parte de los niños, antes y después de la implementación del sistema. Se comprobará por medio de entrevistas personales con cada niño que interactuó con el sistema (en colaboración con la psicóloga a cargo).

**4** Generar **instancias de colaboración mutua** entre niño - cuidador con el fin de que formen un **vínculo positivo**, comunicándose de manera adecuada.

IOV: Se evaluará cómo evoluciona la relación entre ambos, a través de una encuesta que registre la opinión mutua sobre el otro, y la relación que llevan.

### III. USUARIO

A partir de las interacciones críticas descubiertas en la observación del contexto establecido, y en función de la oportunidad detectada, es pertinente segmentar el usuario en dos: primario y secundario.

#### Usuario primario:

A pesar de que el rango etario de los niños del hogar de la Fundación Santa Clara va entre los meses de edad a los 21 años, se decide acotar la muestra y enfocar el proyecto a las edades correspondientes a la **primera infancia: de 4 a 8 años**. Esta decisión se basa en las características que hacen de esta etapa de vida una **ventana de oportunidad única para sentar los cimientos necesarios para un desarrollo posterior saludable**. Además de las características ya mencionadas en el marco teórico, es pertinente destacar que algunos psicólogos consideran el desarrollo cognitivo como el camino que transcurre a través de una serie de etapas (Pérez, 2006). Jean Piaget, biólogo suizo —considerado el padre de la epistemología genética, reconocido por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia—, registró cuatro etapas importantes en el

#### 04.III >USUARIO

desarrollo cognitivo, las que representan distintos niveles cualitativos de funcionamiento y forman lo que llamó “*una secuencia imbatible del desarrollo*.” La segunda etapa, llamada pre operacional, se desarrolla entre los 2 y los 7 años. Se caracteriza por ser el ciclo en donde los niños comienzan a adquirir la **capacidad de ponerse en el lugar de los demás** y a actuar y jugar siguiendo roles ficticios y utilizando objetos de carácter simbólico. Esta fase, se encuentra dividida en dos períodos: el preconceptual (2 a 4 años) y el intuitivo (4 a 7 años). Este último recibe su nombre debido a que el pensamiento del niño sobre los objetos y sucesos es dominado por las **características perceptuales** (Shaffer, 2000).

Por otro lado, Eric Erikson, psicoanalista estadounidense nacido en Alemania y reconocido mundialmente por sus contribuciones en psicología del desarrollo, identifica el rango de 3 a 6 años como período iniciativa vs culpa, el cual lo caracteriza por un **rápido desarrollo tanto físico como intelectual**. A pesar de especificar que durante esta etapa la figura central para los niños es la familia, destaca la aparición de la **curiosidad y el interés por relacionarse con pares**, y menciona que es un buen minuto para motivar el desarrollo de la creatividad.

Posterior a esta, se encuentra la etapa de laboriosidad vs inferioridad. Pertenece al lapso de tiempo comprendido entre los 6 a 12 años, en donde abunda el interés por el funcionamiento de las cosas y la motivación de planear y **realizar actividades por sí mismos**, razón por la cual **se vuelve especialmente importante la estimulación positiva**. De la misma manera, aparecen **sensaciones de inferioridad e inseguridad en el caso de fracasar en la autonomía de alguna de estas actividades** (Erikson, 1987). Igualmente, y según lo establecido en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), se reconoce la primera infancia como una etapa en donde aparecen mayores **capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales**. Se produce una **expansión del lenguaje**, mayor conciencia corporal acompañada del incremento del dominio, control y equilibrio de los movimientos, **mayor empatía**, respeto de normas, desarrollo de funciones ejecutivas e **interés por descubrir contenido de textos escritos** (MINEDUC, 2018).

**CICLO EN DONDE  
LOS NIÑOS  
COMIENZAN A  
ADQUIRIR LA  
CAPACIDAD DE  
PONERSE EN  
EL LUGAR DE  
LOS DEMÁS Y A  
ACTUAR Y JUGAR  
SIGUIENDO  
ROLES FICTICIOS**

(SHAFFER, 2000).

En último lugar, y desde una perspectiva en relación a las emociones, es importante destacar que **luego de los cinco años de vida el cauce natural de las emociones es el lenguaje**, el cual toma carácter de mediador y transporte al servicio de la capacidad reflexiva. A partir de esta edad y de manera paulatina, los niños comienzan a desarrollar una nueva habilidad: **pensar sobre lo que sienten y ser capaces de verbalizarlo para su elaboración**. No obstante, **para llevar a cabo esta esencial capacidad de reflexión, es indispensable la disposición de un adulto como guía, que escuche y conforte al niño** (Céspedes, 2008).



emötus

## Usuario secundario:

En base a las observaciones hechas se decide integrar como usuario secundario a **todos aquellos actores que rodean e impactan al usuario primario** de una u otra manera, los cuales serán detallados a continuación.

> **Cuidadores:** en primer lugar se destacan los cuidadores del hogar. Se caracterizan por ser aquellos **adultos encargados de gran parte del cuidado de estos niños:** se preocupan de despertarlos, de que se tomen los medicamentos, se duchen, se vistan, que almuercen, que hagan las tareas, de llevarlos a la escuela, al doctor y a la plaza, entre otros. Cumplen un **rol fundamental** en la vida de los niños ya que son quienes pasan más horas al día con ellos, razón por la cual se les considera como **principales adultos a cargo** y con quienes es indispensable que generen **vínculos positivos, relaciones, interacciones y experiencias emocionalmente saludables.** Como se mencionó, son quienes cumplen el papel de figura materna para estos niños. No obstante, en el contexto observado, poseen la característica de realizar su trabajo de manera muy metódica y sistemática, preocupándose exclusivamente de labores como cambiar pañales, dar de comer o suministrar medicamentos, dejando de lado todo aquello que engloba la construcción de un vínculo emocional.

*“Educar a los niños para la vida es una tarea noble que se puede llevar a cabo de mejor manera cuando se poseen ciertas pericias. Sin embargo, para que ellas sean efectivas, deberían articularse necesariamente en torno a un ingrediente fundamental e imprescindible: el amor hacia el niño” (Céspedes, 2008).*

> **Profesionales del Equipo Técnico:** continuando con aquellos usuarios que luego de los cuidadores pasan más tiempo con los niños debido a su común participación dentro del hogar, se encuentra a ciertos miembros del Equipo Técnico. Cada uno de estos se caracteriza por ser profesional de un área específica, ya sea psicología, enfermería, kinesiología, nutrición, psicopedagogía, etc. Y también por cumplir un rol fundamental en relación al óptimo desarrollo de estos niños ya que, de acuerdo a su profesión, se de-

dicen a labores súper específicas en las cuales tienen la experticia adecuada para cubrir cada necesidad de estos menores. Según sea el profesional al cual nos refiramos, sus labores varían desde la satisfacción de necesidades de atención social que requieren los niños y sus familias, hasta acompañamiento en instancias legales, elaboración de talleres recreativos, terapia psicológica personal y/o grupal, prestar cuidados en materia de salud y otros. Debido a los desafíos impuestos y al tema que busca abordar el presente proyecto, los profesionales del **área psicosocial** y de educación son en quienes se pone especial interés y a la vez, con quienes más se interactúa a través de entrevistas, conferencias, reuniones, co-creaciones y testeos a lo largo del proceso de elaboración del proyecto.

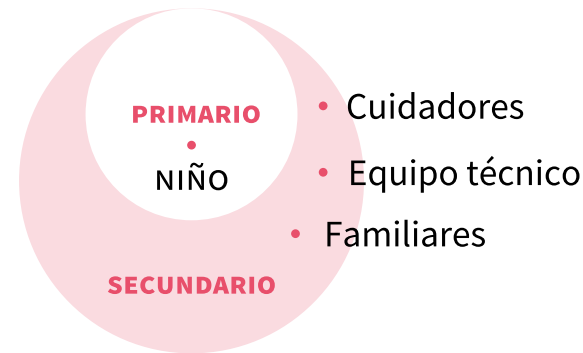


Figura 11: mapa usuarios, elaboración propia.

> **Familias:** por último, tenemos a aquellos padres, madres, abuelos, abuelas o **familiares de los menores institucionalizados.** Como ya se explicó, en tribunales de familia se determina que estos adultos, por una u otra razón, están temporalmente incapacitados para llevar el cuidado adecuado de un menor, motivo por el cual aquel niño ingresa al hogar. Según lo observado en terreno y a la información levantada en conjunto con los diferentes miembros del hogar que colaboraron con el proyecto, se concluye que existe una **falta de habilidades parentales importante.** Son miembros que, en la mayoría de los casos, prestan poco interés por estos niños, o bien, tienen ciertos problemas, adicciones o

limitaciones que les impiden ponerlos como prioridad. Adicionalmente, se rescata la presencia de ciertos padres que a pesar de que sí muestran interés por mantener o recuperar una relación adecuada con el menor, poseen muy pocas habilidades y conocimientos que les ayuden a recuperar la confianza del niño, razón por la cual, según su parecer, se convierte en un objetivo prácticamente inalcanzable y terminan por abandonar ese interés.

La familia representa el flujo primordial en el desarrollo de un niño o niña (UNICEF, 2007).

Todos estos adultos, al pasar a engrosar la **lista de personas emocionalmente significativas para un niño**, tienen una **trascendental responsabilidad**: contribuir a crear para ese y todos los niños bajo su tutela, **ambientes emocionalmente protegidos** (AES). Este es un concepto relativamente nuevo que pone el énfasis en ciertos deberes esenciales que contrae un adulto al pasar a ser “significativo” para uno

o varios niños (Céspedes, 2008).

*“Considerada en su diversidad, la familia constituye el **espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas**, independientemente de su composición y estructura. La familia nuclear, así como la extendida, la monoparental, la que está al cuidado de padres, madres, parientes o tutores, están llamadas a **otorgarles protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral**. La familia constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales. En ella, establecen los primeros y **más importantes vínculos afectivos**; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad”* (MINEDUC, 2018).

## NIÑO

- Sentirse incondicionalmente aceptado
- Ser amado en forma explícita
- Ser respetado de modo irrestricto
- Recibir cotidianamente reconocimiento y valoración
- Protegido y amparado en toda circunstancia
- Confortado en situaciones emocionalmente difíciles

## AES

*Figura 12: ambientes emocionalmente seguros, elaboración propia.  
Información de: Céspedes, 2008.*

<sup>4</sup> En el marco de aquel informe, se define el término “Familia” como todo grupo de personas que viven juntas, comen juntas y participan juntas en otras actividades cotidianas en el hogar.



## IV.

## ESTADO DEL ARTE

## ANTECEDENTES

A continuación, se detallarán distintas fundaciones, enfoques, iniciativas y programas tomados como antecedentes de la materia en desarrollo. Cada uno de estos aborda una temática que se relaciona directamente con el proyecto.

> Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL):

Iniciativa estadounidense reconocida a nivel internacional que busca **promover el aprendizaje social y emocional**. Se rescata este antecedente como método de validación de los beneficios que trae el desarrollo socioemocional. Toma especial interés el funcionamiento que utiliza esta iniciativa, ya que promueve el aprendizaje emocional como parte integral de la educación, **dando apoyo a cuidadores** por medio de la asociación a múltiples escuelas, mejorando la experiencia y rendimiento académico de los estudiantes.

> Yale Center of Emotional Intelligence:

Centro de Yale para la Inteligencia Emocional, enfoque de aprendizaje social y emocional estadounidense, que abarca la **enseñanza de la inteligencia emocional**. Se rescata el objetivo que se plantea: que **busca crear una sociedad más saludable, equitativa, innovadora y compasiva mediante experiencias que permitan explorar de manera segura los sentimientos propios y los de los demás**. Es relevante recalcar que reconoce el valor de las emociones en función del éxito de cada una de las actividades cotidianas, y utiliza la metodología RULER que abarca las cinco habilidades que resumen la inteligencia emocional.

**R**\_ecognizing emotions in self and others

**U**\_nderstanding the causes and consequences of emotions

**L**\_abeling emotions accurately

**E**\_xpressing emotions appropriately

**R**\_egulating emotions effectively

*Figura 14: RULER, elaboración propia.  
Información de: Yale Center of Emotional Intelligence.*

> Theraplay:

Organización internacional fundada en Chicago, EE.UU., y con sede en Chile. Funciona como un **enfoque de terapia vincular** que busca **fortalecer la autoestima**, la confianza en los demás y la alegría compartida. Es de especial interés para el proyecto ya que pretende **modificar patrones vinculares previamente establecidos**, promoviendo el **vínculo seguro**, la **autorregulación** y la conexión por medio de **patrones naturales de juego e interacciones positivas entre los niños y sus padres**.

> Triple P:

El Programa de Parentalidad Positiva se fundó en Australia y es considerado como uno de los **programas para la crianza más efectivos en el mundo**. Propone la crianza de niños y adolescentes de una manera fácil, entretenida e innovadora tanto para los padres como para los hijos. Se destaca especialmente el hecho de

que busca **construir relaciones estrechas, mejorar la comunicación, manejar las emociones del niño y estimular las conductas que el padre quiera ver más**. A la vez, se resalta que los niños que crecen en práctica de una **parentalidad positiva** suelen tener más éxito en la escuela, hacer amigos fácilmente y sentirse bien con ellos mismos, lo cual disminuye la posibilidad de que desarrollen problemas conductuales o emocionales al crecer.

> **Fundación Liderazgo Chile:**

Fundación chilena que promueve la educación emocional en América Latina. Tiene especial relevancia ya que es el principal antecedente a nivel nacional, poniendo en valor las mismas características que busca abordar el proyecto.

Pretende conseguir el apoyo de los actuales miembros de la política, con el fin de **generar cambios transversales en nuestra sociedad a través de la educación emocional**. De esta manera, evidencia la **falta de herramientas emocionales que posee Chile** e impulsa un proyecto de ley que busca incorporar este aspecto en la agenda educativa. La idea principal es que los niños, jóvenes, adultos y profesionales sean más empáticos y felices. Paralelamente, se rescata que ayuda a toda la sociedad a conocer el mundo de las emociones por medio de cursos, capacitaciones, charlas y demases.



## REFERENTES

Enseguida se detalla una variedad de juegos, proyectos, objetos, libros y herramientas de áreas diferentes a la tratada, que al ser analizados con detención y de manera específica, sirven como apoyo, base y referencia de inspiración. Para su búsqueda y selección se fijaron algunos atributos que se consideran importantes para solucionar la problemática, tales como: **experiencial o participativo, educativo, lúdico y retroalimentativo**. A continuación se dividen en tres categorías según el aspecto de interés.

## 04.IV >REFERENTES

### 1\_ Proyecto en general

#### > Ualabi:

Productos lúdicos y retroalimentativos, ilustrados y diseñados en Chile, que **promueven el desarrollo de la inteligencia emocional en los momentos cotidianos**. Individuales de mesa y juegos para la ducha.

- Forma interesante de generar conversaciones sobre las emociones entre cuidadores y niños.
- Momentos donde puedan conectarse, conocerse y aprender juntos.

#### > Alma, Therapy dolls:

Colección de muñecas las cuales resultaron ganadoras del premio Kids Design Award, de Alemania. Diseñadas para **terapia de juego**, un método psicoanalítico, buscan ayudar a los niños a **expresar una variedad de emociones que pueden surgir durante terapia**. Su objetivo es **facilitar la conexión de un niño con su mundo interior**, contribuyendo psicológicamente y de forma positiva en ellos.

- **Materialidad abstracta** que permite generar un interés visual **sin una asociación guiada**: el niño puede proyectar su propia historia con ayuda de su imaginación.

#### > Its ok to talk:

**Espacio seguro para compartir experiencias relacionadas con la salud mental**, las enfermedades mentales y el bienestar. Sostiene que el primer paso para romper el estigma es hablar de estos temas.

- Forma interesante de **tratar tópicos estigmatizados** socialmente.
- Carácter **participativo**.



## 04.IV &gt;REFERENTES

## &gt; Juguemos más cerca:

Juego de **cartas** que busca **fortalecer el vínculo afectivo entre padres e hijos**, a través de actividades simples y lúdicas, generando un momento especial para la familia.

- Fortalecimiento del vínculo por medio del juego.
- Carácter **lúdico y participativo**.

## &gt; ¿Cómo estoy?:

Libro de **actividades de aprendizaje emocional** para compartir entre adultos y niños desde los 4 años. Utiliza a su favor la creatividad, los cuentos y el juego, para lograr que los niños evoquen las emociones, **las conozcan, las observen con distancia, las verbalicen y entiendan que cada una es parte de un momento de sus vidas**.

- Aprovecha el juego como enganche para un aprendizaje significativo.
- Utiliza **ilustraciones y trazos sueltos** como lenguaje visual.

## &gt; El monstruo de colores:

Libro educativo infantil que, a través de una **breve, sencilla y divertida historia**, relata y explica cada una de las emociones y sus manifestaciones. Tuvo tanto éxito que posteriormente se crearon juegos y otras variaciones del personaje.

- **Ilustraciones como enganche para el niño**.
- **Uso del color** en la representación de cada emoción.
- Carácter **educativo**.



## 04.IV &gt;REFERENTES

## &gt; Intensamente:

Película de Disney Pixar, en colaboración con Paul Ekman, que permite **visualizar de una manera gráfica lo que sucede en nuestra mente, cómo se relacionan las emociones**, la memoria, cómo funcionan las ideas y nuestra personalidad.

- **Utilización de personajes** con específicos comportamientos, expresiones faciales y colores que caracterizan cada una de las emociones y su sentir.
- Busca **concientizar que cada una de las emociones resultan igualmente necesarias para las personas.**

## 2\_ Materialidad y funcionamiento

## &gt; Più e meno:

Juego visual de **superposición y composición de tarjetas transparentes**, diseñado para estimular la capacidad creativa de los niños. No posee un reglamento o instructivo de juego, simplemente promueve la representación libre de historias.

- Materialidad que brinda la **capacidad de expresión libre.**
- **Superposición** como técnica de composición.

## &gt; YerTurn!:

Juego de mesa familiar en el cual los participantes moldean objetos con plastilina **mientras los demás adivinan la creación.**

- **Dinámica de adivinar** grupalmente creaciones de interpretación personal.
- **Lúdico, colaborativo y participativo.**



### 3\_ Identidad visual

#### > Press Here, The Game:

**Juego de mesa familiar**, bestseller en The New York Times. Busca ejercitar la destreza de los jugadores mediante la construcción de secuencias de colores.

- **Tipografías e ilustraciones de técnica suelta**, en base a formas semi-irregulares.
- Paleta de colores de **alto contraste y llamativos**.

#### > Semana mundial del espacio E.E.U.U:

Campaña estadounidense de celebración de la Semana Mundial del Espacio.

- Utilización de la **ilustración infantil**.
- Paleta de colores llamativa.
- Distribución y combinación de los elementos como inspiración para la imagen gráfica del proyecto.

#### > El periquito y la sirena:

Henri Matisse, popular artista francés, al envejecer y verse complicado para manejar pinceles con la antigua destreza que lo caracterizaba, crea una obra a través de una técnica clásica del arte moderno: pintar con tijeras. Utiliza papeles con **formas simples y de diferentes colores para formar collages sencillos y expresivos** los cuales actualmente se exhiben en el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA).

- **Lenguaje expresivo** del color y dibujo.
- **Técnica de ilustración fluida**.

# 05. DESARROLLO DEL PROYECTO

- \_ Metodología
- \_ Etapas del proyecto

## I. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el desarrollo del proyecto, se utiliza como base la metodología “Double Diamond” del British Design Council (2007). Se rescatan sus cuatro etapas, su característica principal de divergencia y convergencia y se añaden ciertas herramientas. Es importante recalcar que el proceso de elaboración del proyecto **no fue de carácter lineal**, ya que durante este ocurrieron diferentes situaciones que requirieron retroceder, replantear ideas y modificar algunos detalles para poder seguir avanzando de mejor manera. A continuación, se describen las etapas de la metodología implementada de manera breve, para luego, en la siguiente sección, detallar con dilatación las estrategias utilizadas en la totalidad del proceso con el objetivo de registrar las diferentes decisiones de diseño.



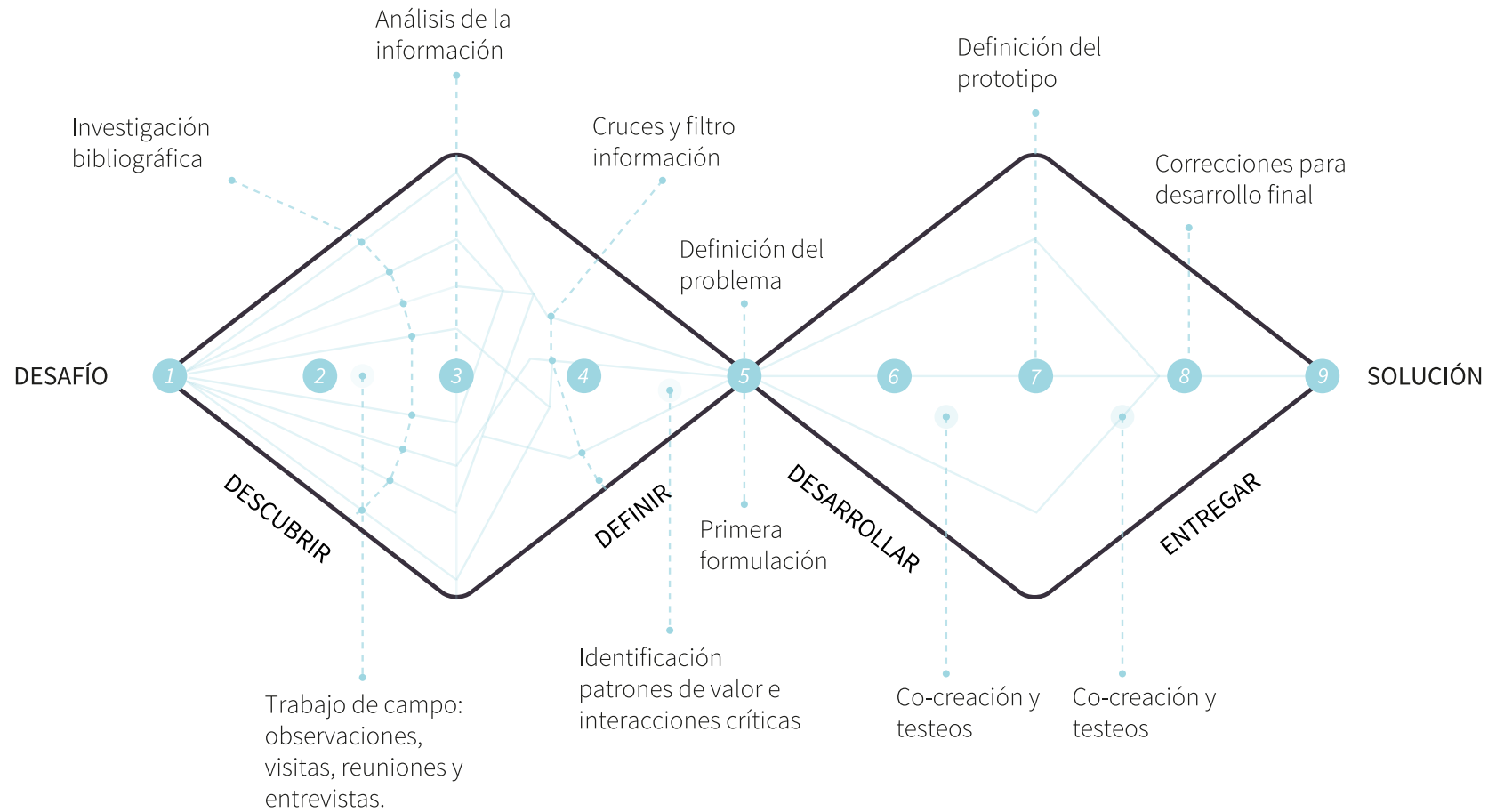


Figura 15: Doble diamante, elaboración propia.  
Información de: Design Council.

> La primera etapa lleva el nombre “*Descubrir*”. Esta se inicia para **explorar diversos temas de interés**, como el desarrollo emocional, a través de un pensamiento divergente. Luego, se **levanta información de manera interdisciplinar** en colaboración con psicólogas, psiquiatras y educadoras de párvulo, además de una **exhaustiva investigación bibliográfica** y de visitas a terreno las cuales dieron paso a las primeras definiciones del área a tratar y del usuario involucrado.

> La segunda fase, “*Definir*”, se caracterizó por analizar y filtrar la información que se había obtenido con el propósito de tomar decisiones más aterrizadas acerca de la problemática que aborda el proyecto. Fue necesario **realizar un cruce del tema estudiado con un contexto específico para precisar el foco de la investigación**. De esta manera, se llega a la Fundación Santa Clara. En este contexto se vuelve a realizar una investigación y observación profunda, tanto del usuario como de su entorno, repitiendo lo abordado en la etapa anterior. Posteriormente, **se definen interacciones críticas** y se aproxima aún más a la problemática central y a la base del marco teórico. Se converge lo analizado en terreno para determinar el objetivo general del proyecto, el cual se centra en **facilitar la gestión emocional de estos niños en función de su desarrollo saludable tanto a corto, como a largo plazo**. Lo anterior se complementa con el **análisis de antecedentes y referentes** pertinentes al caso, los cuales fueron de suma utilidad como inspiración para elaborar las primeras visualizaciones de la propuesta.

> En tercer lugar, se encuentra la etapa “*Desarrollar*”, en la cual comenzó el proceso de **ideación de posibles soluciones** al problema considerando las conclusiones arrojadas por las dos etapas anteriores. Se utilizó el método de **prueba y error en prototipado, iteración y co-creación**, con el objetivo de organizar hallazgos pertinentes para acercarse paso a paso al resultado final.

> Finalmente, la etapa “*Entregar*”. A través de la definición de detalles y la prueba final, se realizan las últimas modificaciones y se llega al **resultado de la propuesta formal**. Se evalúa el impacto del diseño creado y el grado de satisfacción generada en el usuario con el propósito de cuantificar su valor. Se trabaja en su primera implementación y se definen medios para lograr que la propuesta se lleve a cabo.

## 05.I >METODOLOGÍA

La metodología Double Diamond, además de contar con las 4 etapas mencionadas, sostiene que es necesaria la consideración de dos conceptos a lo largo del proceso. Por un lado, el compromiso de mantener una conexión y relación entre los miembros involucrados en el proceso de diseño. Y por otro, liderazgo, preocupándose de crear las condiciones que permitan la innovación e incluyendo cultura, habilidades e ideas.

*“Hacer y probar ideas en etapas muy tempranas puede ser parte del descubrimiento. Y en una era tecnológica y en constante cambio, ninguna idea se “termina”. Constantemente recibimos comentarios sobre cómo funcionan los productos y servicios y los mejoramos de forma iterativa”* (Design Council, 2019).

## II. ETAPAS DEL PROYECTO

Desde el inicio de la investigación hasta la última etapa de elaboración descrita, se utilizaron distintas estrategias, las cuales fueron dando forma al proyecto. Como se mencionó anteriormente, no fue un proceso lineal. No obstante, el diagrama que se encuentra a continuación, exhibe el orden de las herramientas metodológicas utilizadas, según la similitud que comparten, sin tomar en cuenta su cronología en el proceso. Se pondrá especial énfasis en la descripción de aquellas estrategias que fueron de mayor impacto para el proceso, justificando cada una de las decisiones de diseño.

### 05.II > ETAPAS DEL PROYECTO

#### > Investigación Bibliográfica

- A.1 Inteligencia emocional.
- A.2 Primera Infancia.
- A.3 Niños institucionalizados.
- A.4 El juego.
- A.5 El apego.
- A.6 Vínculo positivo.
- A.7 Salud mental.

#### > Levantamiento de información

- B.1 Inmersión en la realidad.
- B.2 Definición contexto.
- B.3 Definición del usuario.
- B.4 Interacciones críticas.
- B.5 Entrevistas a usuarios.
- B.6 Entrevistas y focus group.
- B.7 Encuestas.
- B.8 Charlas de expertos.
- B.9 Curso intensivo.

#### > Análisis y organización

- C.1 Organización de hallazgos.
- C.2 Redefinición red de actores.
- C.3 Redefinición del desafío.

#### > Conceptualización y formalización

- D.1 Atributos del proyecto.
- D.2 Estado del arte.
- D.3 Lluvia de ideas.
- D.4 Co-creaciones.
- D.5 Prototipado.

#### > Validación y testeos

- E.1 Testeos con diversos usuarios.
- E.2 Validación con Equipo Técnico.
- E.3 Organización de conclusiones, correcciones y rediseño final.
- E.4 Testeo final.

#### > Identidad visual

- F.1 Estudio línea gráfica.
- F.2 Contacto Ilustrador.
- F.3 Diseño identidad.
- F.4 Diseño de producto.

#### > Producción y ejecución

- G.1 Pruebas de impresión.
- G.2 Pruebas materialidad.
- G.3 Producción final.

Figura 16: etapas y herramientas metodológicas, elaboración propia.

## A. INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Al comenzar la investigación, se tomó como objeto de estudio el desarrollo de la **inteligencia emocional**. Paralelamente, se orienta el enfoque hacia el **usuario niños**, cruce que llevó a desencadenar el interesante escenario en el que hoy se inserta el proyecto.

En atención a lo antes señalado, el resguardo social producto de la pandemia, incentivó a abordar el proceso metodológico a partir de un **estudio exhaustivo de la bibliografía**. En este sentido, la colaboración interdisciplinaria junto a **psicólogos y psiquiatras**, fue de gran importancia para el estudio en detalle de cada una de las materias abordadas en el marco teórico.

## B. LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN:

Las estrategias y herramientas utilizadas para levantar información fueron diversas. Como se detalló anteriormente, en la primera mitad del proceso de elaboración del proyecto, correspondiente a seminario, se tuvo la posibilidad de **interactuar de manera presencial** con el usuario en estudio. Posteriormente, y adaptándose a las consecuencias del contexto actual de pandemia, se complementan estos hallazgos mediante la **elaboración de numerosas entrevistas, conferencias, encuestas, focus group y charlas, además de la participación en un curso intensivo de educación emocional.**

A continuación, se detallarán cada una de estas estrategias, ahondando exclusivamente en aquellas que no han sido descritas y son de especial relevancia para las decisiones que hoy sustentan y validan la propuesta.

**B.1\_ Inmersión en la realidad de jardines infantiles y Hogar de la Fundación Santa Clara:** observación activa, definición del contexto y usuario, y hallazgo de interacciones críticas.

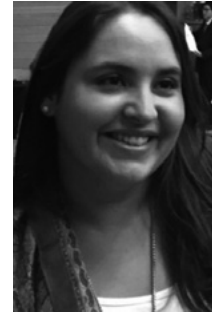
**B.2\_ Entrevistas y Focus Group:** durante todo el proceso de desarrollo del proyecto la **colaboración y participación de expertos fue indispensable.** Se trabajó de manera constante junto a educadoras de párvulo, psicólogas y psiquiatras infantiles, quienes desde su experiencia personal y conocimientos aportaron enormemente.

Por un lado, se tuvo la oportunidad de mantener contacto frecuente con la dupla perteneciente al área psicosocial del equipo técnico del hogar, compuesta por la **psicóloga María José Trucco** y la **asistente social Karen Arancibia.** Se programaron distintas entrevistas, individuales y grupales con ambas, en donde pudieron ir presenciando y aportando en cada avance que tenía el proyecto.

En principio, la función de las primeras reuniones fue conocer en profundidad cada detalle relevante acerca de la rutina de estos niños en relación al tema que aborda el proyecto, con el objetivo de descubrir y entender todas sus dinámicas y costumbres. Se abordaron temáticas tales como sus dificultades de expresión emocional, las emociones más recurrentes en ellos, las “pataletas”, su relación con los cuidadores y las familias y las actividades que realizan en terapia con la psicóloga, entre otros. Gracias a su ayuda, cada decisión se fue tomando de manera fiel a las necesidades del usuario principal. Entre las conclusiones más importantes que se obtuvieron de estas entrevistas, destacan:

> **Carácter lúdico:** lograr trabajar la emocionalidad con los niños nunca es fácil, por ello se utiliza el juego como estrategia de enganche. *“Técnicas más bien lúdicas. Trabajar a través de juegos y que ellos no se den cuenta que estamos trabajando”* (M. Trucco, comunicación personal, 10 abril 2020).

> **Carácter abstracto:** dentro del marco de las posibles herramientas para trabajar con los niños, como, títeres, libros, muñecos, etc. se destacan aquellas que poseen **cierto nivel de abstracción** en sus elementos, ya que así se logra que el niño **exprese su sentir de manera 100% real,** fiel a su propia interpretación, sin adaptarse a lo que aquel elemento le muestra. Cada uno de ellos busca explorar la manera en que los niños perciben el mundo y cómo se relacionan, para así identificar la manera ideal de ofrecerles ayuda.



■ María José Trucco



■ Karen Arancibia



■ Magdalena Larraín



■ Luz María Vicuña



■ Valentina Romo



■ Angélica Valenzuela



■ María Paz González



■ Magdalena Correa

- Psicóloga infanto-juvenil ■
- Psiquiatra infanto-juvenil ■
- Educadora de Párvulos ■
- Asistente social ■
- Miembro Fundación Santa Clara ■

> **Red de actores indispensables:** para trabajar la emocionalidad en los niños es necesario **considerar a cada integrante que compone su núcleo más cercano**, ya que todo parte desde las experiencias emocionales que comparten con cada uno de ellos.

> **Comunicación afectiva:** en el marco de la emocionalidad positiva de estas experiencias, la **comunicación afectiva** juega un papel fundamental. Esta genera en el niño o niña, una **fuerte confianza hacia el adulto**, la cual se va transformando en gratitud. Los adultos deben ser capaces de escuchar al menor, ofrecerle acogida, dar señales no verbales de respeto, atención sincera y comprometida, y deben acoger y respetar sus emociones, ofreciéndole ayuda para abordarlas. Por el contrario, deben evitar emitir juicios de valor, interpretar apresuradamente alguna situación o ejercer poder. Es necesario que los menores obtengan una atención realmente interesada y respetuosa frente a sus necesidades, miedos, dudas y problemas. Ya que la negligencia de no tomarlos en cuenta, burlarse o descalificar sus complejos cuando esperaba ser escuchado, pasa a llevar dañinamente su autoestima, provocando que el niño o niña se sienta afectivamente desamparado, e interprete aquel abandono emocional como un mensaje que dice “no me importas”. De esta manera, el menor va aprendiendo según la experiencia que le ha tocado vivir y, por lo tanto, guía su conducta en función de aquello. Sabrá cómo escuchar activamente a quienes lo necesitan porque, consciente o inconscientemente, recordará que fue confortado cuando lo necesitó y repetirá aquellas conductas. **La comunicación saludable y afectiva es el recurso más importante y útil para habituar habilidades como el respeto y la empatía**, entre otros (Céspedes, 2008).

> **Falta de herramientas de cuidadores:** los cuidadores no cuentan con formación profesional, ya que al ingresar a trabajar no se les exige más allá de cuarto medio, lo que dificulta bastante la manera en que logran abordar las desregulaciones emocionales en los niños, lo cual llega a ser muy riesgoso.

*“Debido a la cuarentena, existe un caso de un niño que ha llorado bastante porque está acostumbrado a salir con los papás y ahora se cancelaron las salidas. Esto provocó incluso que el niño se hiciera pipí... Los niños generalmente **no saben**, como*

*nosotros los adultos, **racionalizar las emociones** y decir ‘bueno, sí, en realidad hoy me siento de tal forma’. Nosotros tenemos vocabulario para expresar lo que sentimos, no así los niños. Entonces, ¿qué pasa?: **el niño se desregula o se cierra. No sabe expresar, ni decir lo que le está pasando y lo expresa a través de otras cosas, como el hacerse pipí. Este es un claro ejemplo de conductas regresivas, es decir, que como no saben decir lo que les pasa, generan una conducta que es un indicador para que alguien logre notar qué les está pasando. Esto es muy inconsciente y evolutivo también. O llorar, o estar enojado, desregularse y que haya una “pataleta”; eso también habla de que algo está pasando pero ellos no saben codificarlo ni entenderlo, entonces se producen estas desregulaciones”** (M. Trucco, comunicación personal, 10 abril 2020).*

*“Ellos no saben expresar racionalmente porque todavía el cerebro de algunos no está lo suficientemente maduro como para hacer esta unión de emoción con razón, pero lo trabajamos a través de cuentos, metáforas o **juegos**. Por medio de eso entonces **uno logra entender lo que le está pasando**. Y así tratar de ser uno el regulador de esa emoción” (M. Trucco, comunicación personal, 10 abril 2020).*

Por otro lado, se encuentra el equipo de diversas profesionales **externas al hogar**, quienes también participaron de manera activa durante todo el proceso. Primeramente, se les preguntó desde su experiencia cómo abordan la educación emocional y cuáles son las claves del éxito. Y, posteriormente, se les introdujo acerca del contexto en el cual se inserta el proyecto y sus objetivos generales. De esta manera, se fue recibiendo *feedback* desde una mirada igual de profesional, pero con mayor perspectiva. Entre las conclusiones más importantes que se obtuvieron de estas entrevistas, se destaca:

> **Escala de resolución de problemas:** en el *focus group* de psicólogas, compuesto por Valentina Romo, Luz María Vicuña y Angélica Valenzuela, se sostuvo desde la teoría y experiencia personal el común acuerdo de que al asegurar un equilibrio emocional en cualquier individuo se facilita la capacidad que este tiene de resolver problemas. Se requiere **comenzar a trabajar su gestión emo-**

**cional lo antes posible.** Se identifica que esto se logra mediante etapas, las cuales comienzan con lograr **distinguir las diferencias entre cada una de las emociones, para luego identificarlas al surgir en nuestro interior.** Una vez dominado aquello se hace mucho más fácil gestionar cada emoción al sentirla, ya que se reconoce aquel sentimiento y el cerebro avanza a la siguiente fase, que consta de buscar el mejor camino para manejar dicha emoción. Así, al ejercitar la identificación y auto gestión de un malestar, se dispone de mayor capacidad para resolver conflictos interpersonales.

*“La identificación de emociones es un paso fundamental para que los niños aprendan a resolver conflictos entre iguales” (L. Vicuña, comunicación personal, 22 abril 2020).*

> **Emociones básicas:** considerando la edad del usuario en estudio, además de las seis emociones básicas, la psicóloga Luz María Vicuña menciona que existen **otras dos emociones** que son repetidamente incluidas en esta lista debido a que son igual de frecuentes e importantes que las demás; y por tanto, igualmente necesarias de reforzar. Aquellas son: la emoción **vergüenza**, que se hace presente en situaciones de incomodidad, en donde creemos que nos están juzgando o evaluando. Y por otro lado, la emoción **tranquilidad o calma**, que es aquella a la que buscamos retornar luego de alguna crisis o emoción negativa.

> **Mecanismos exitosos de identificación emocional:** Las formas exitosas de trabajar la identificación de emociones con los niños son:

**1)** a través del **color**, ya que pueden asociar cada emoción con un tono específico y se les hace más fácil su distinción. **2)** Por medio de ejemplos de **situaciones**, tales como: cuando se pierde tu perro, ¿qué sientes? **3)** Mediante el **cuerpo**, vinculando cada emoción con una postura o parte específica de él, como por ejemplo, rabia, puños apretados. **4)** Por medio del **clima**: soleado = felicidad; lluvia = tristeza. Y por último, **5)** A través de **gestos faciales**.

**B.3 Encuestas:** Otra herramienta utilizada fue la elaboración de encuestas a padres, madres y cuidadores de niños de entre 4 a 8 años. Se realizaron en base a tres objetivos principales: descubrir

qué tan capaces se sienten de contener a los niños durante una pataleta, cómo reaccionan frente a estas, y si se familiarizan con la inteligencia emocional. Se obtuvo un total de 154 respuestas, de las cuales se concluyó que el **60%** de la muestra **siente tensión e irritación cuando el niño tiene una pataleta**, mientras que el **55,4%** **reacciona de manera aún más perjudicial para el niño**. El **100%** **se familiariza con el término inteligencia emocional** y el **50%** **trabaja este tema actualmente con sus niños**. El 74% se interesa en saber más al respecto. En base a estos resultados, se concluye que a pesar de que existe un importante interés en relación a esta materia por parte del usuario encuestado, **gran porcentaje no conoce las herramientas necesarias para lograr una contención adecuada. Se comprueba que no es un requerimiento único del usuario en estudio y que la propuesta podría ser escalable a otros contextos.**

**B.4 Charlas de expertos y participación de curso intensivo:** Paralelamente, la investigación se complementó asistiendo a dos charlas de expertos. La primera fue dictada por Álvaro Pallamares, psicólogo clínico infantil, junto a Inés di Bárto, doctora en psicología, la cual abordó la temática del apego en la primera infancia. Y la segunda, por la psicóloga Josefina Martínez y José Andrés Murillo, doctor en filosofía, sobre la importancia del juego para la infancia y salud mental.

Por último, se tuvo la posibilidad de participar de un **curso intensivo de Educación Emocional de la Fundación Liderazgo Chile**, dictado durante el mes de septiembre.

Cada una de las oportunidades mencionadas fueron de suma utilidad para reforzar los conocimientos acerca de la teoría expuesta en el marco teórico. Además, el curso intensivo, **permitió validar las decisiones que se habían tomado anteriormente en relación a la propuesta**. Al finalizar el curso, se realizó una evaluación a cada uno de los alumnos recibiendo un **certificado académico** y un diploma de honor personal.





■ Kanelma Rivas



■ Paula Flores



■ Arnaldo Canales



■ Álvaro Pallamares



■ Inés Di Bártolo

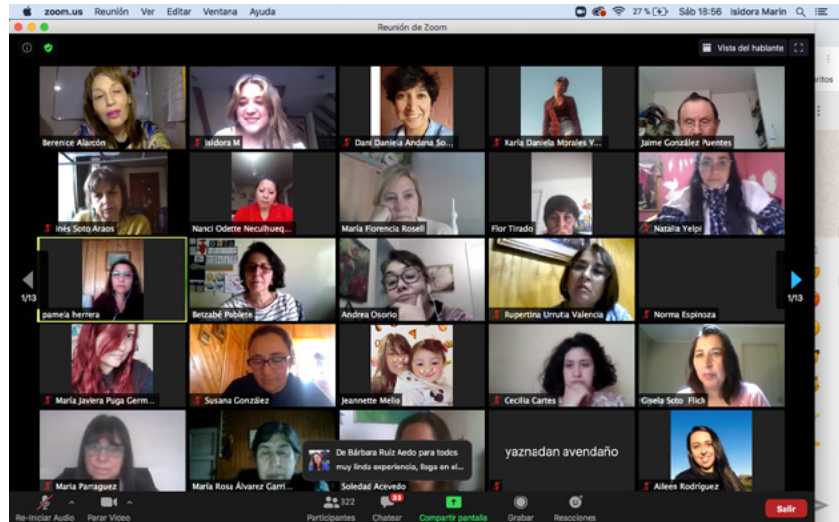
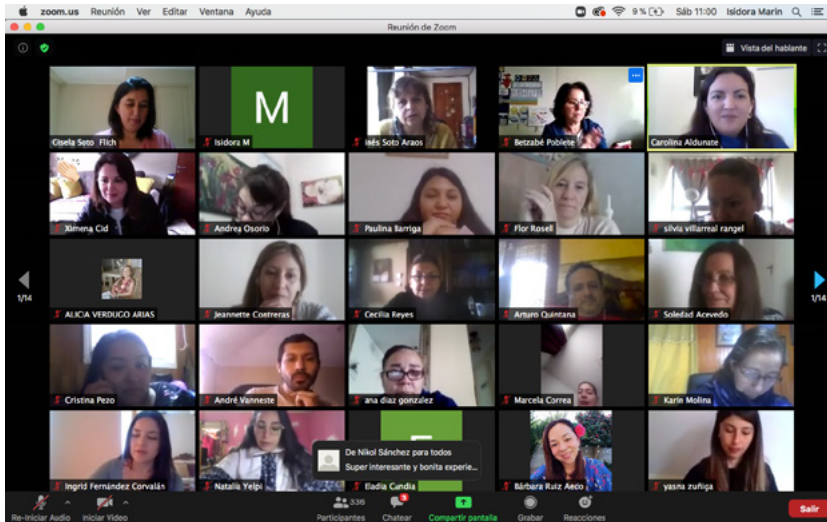
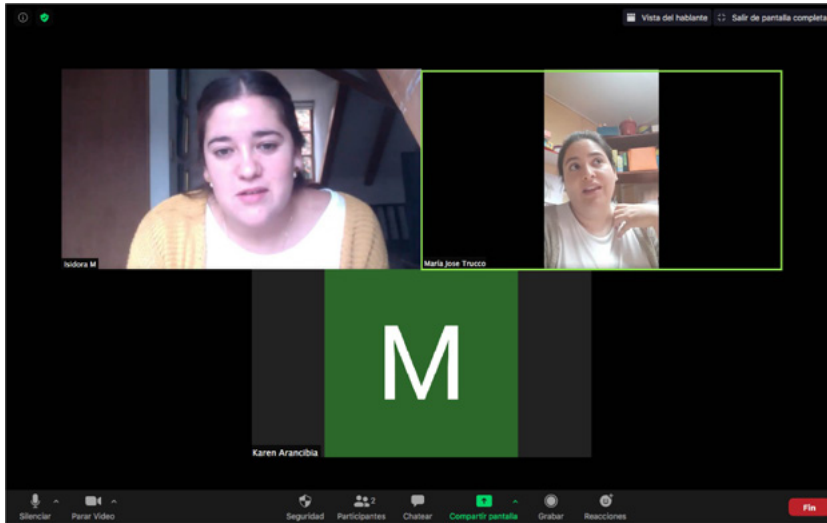


■ Josefina Martínez



■ José Andrés Murillo

- Psicóloga/o
- Neuropedagoga
- Ingeniero Comercial
- Docente escolar y universitaria
- Doctor en filosofía
- Miembro Fundación Liderazgo Chile
- Charla El Apego
- Charla juego para la infancia y salud mental



emótus

Focus Group, validación y curso intensivo.

### C. ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN:

Habiendo recopilado información por medio de cada una de las estrategias descritas, se organizan los descubrimientos y se llega a las **primeras conclusiones** que debe considerar la propuesta. A continuación, se visualiza esta organización mostrando cómo cada uno de estos hallazgos define un determinado requerimiento de diseño que impacta sobre la propuesta inicial.

HALLAZGOS	REQUERIMIENTOS DE DISEÑO	PROPUESTA INICIAL
ESCALA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Experiencia que considere el paso a paso para asegurar una educación emocional adecuada.	Experiencia que asegure y facilite la identificación emocional como primer objetivo.
CARÁCTER LÚDICO	Manera “invisible” de trabajar su gestión emocional.	Utilización del juego como estrategia.
CARÁCTER ABSTRACTO	Dinámica que brinde la posibilidad de conectar sinceramente con el propio mundo interior.	Utilización de elementos y componentes gráficos abstractos, que solo den nociones de las emociones, con el fin de que el aprendizaje y la expresión se guíen por su propia imaginación y percepción del sentir.
RED DE ACTORES INDISPENSABLES	Dinámica que considere la inclusión de cada uno de los actores clave que rodean al niño.	Experiencia que responda a las necesidades del niño desde el fortalecimiento del vínculo con los miembros de su entorno cercano.
COMUNICACIÓN AFECTIVA	Dinámica que considere la comunicación afectiva entre el adulto y el niño.	Experiencia que busque generar conversaciones acerca de las emociones entre niños y adultos.
FALTA DE HERRAMIENTAS CUIDADORES	Dinámica que considere la falta de formación por parte de cuidadores.	Experiencia que no dependa 100% de una formación profesional por parte del adulto, pero que a la vez, considere los beneficios de que el equipo técnico del Hogar si cuente con esos conocimientos.
EMOCIONES BÁSICAS	Dinámica que considere el trabajo emocional en base a las emociones básicas.	Incorporación de la emoción vergüenza y tranquilidad, además de las seis básicas: alegría, rabia, miedo, asco, sorpresa y tristeza.
MECANISMOS EXITOSOS DE IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL	Experiencia lo más inclusiva posible respecto a las diferentes capacidades de cada niño.	Incorporación de cada uno de los mecanismos exitosos para educar la identificación emocional a niños pequeños: utilización del color, situaciones cotidianas, sensación corporal, variedad de climas y gestos fáciles.

Figura 17: tabla decisiones de diseño, elaboración propia.

## D. CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMALIZACIÓN:

**D.1 Definición de atributos del proyecto:** Según los requerimientos arrojados por las observaciones, se definen los patrones de valor que caracterizan la propuesta.

- > Carácter **educativo**, con el objetivo de lograr entregar un aprendizaje significativo para el niño.
- > **Lúdico**, para atraer con el usuario y lograr que reciba aquel aprendizaje de manera atractiva.
- > **Participativo**, con el fin de generar instancias de conexión entre niños y adultos.
- > **Recreativo**, funcionamiento regido en base a la imaginación del usuario, posibilitando un amplio espectro de posibilidades de interacción.
- > **Retroalimentativo**, esperando que asegure el auto conocimiento mediante la conexión con el propio mundo interior, en contraste a la interacción con los demás integrantes y el conocimiento de ellos mediante su participación.

**D.2 Análisis estado del arte:** Posteriormente, se realiza un análisis del estado del arte en relación a la materia en estudio, tomando como criterio de búsqueda aquellos 4 patrones de valor mencionados. Los antecedentes y referentes recopilados que fueron descritos anteriormente, sirven como sustento de ideación para comenzar a visualizar las primeras ideas.

**D.3 Lluvia de ideas y co-creaciones:** En base a los referentes y antecedentes elegidos, a los objetivos planteados y a los hallazgos recopilados, se realizó una lluvia de ideas acompañada de tres sesiones de co-creación. En la primera, se contó con la participación de la psicóloga y la asistente social del hogar, María José Trucco y Karen Arancibia, respectivamente. Se repasaron los objetivos del proyecto, los hallazgos principales y los referentes escogidos. En base a eso, se realizó una lluvia de ideas con ciertas reglas, entre ellas, que no estaba permitido denegar la idea de otro participante, la aclaración de que no hay malas ideas, que se permite crear sobre ciertos conceptos, etc. Fue posible recopilar una gran cantidad de conceptos e ideas que sirvieron enormemente para determinar el camino que tomaría la propuesta.

Por otro lado, la segunda sesión de co-creación fue en colaboración con la psicóloga y coordinadora escolar, Luz María Vicuña, y la educadora de párvulos María Paz González. Oportunidad en la cual se observaron e idearon propuestas en base a los diferentes instrumentos que ambas profesionales ocupan en su experiencia con niños de la edad definida.

Durante ambas co-creaciones se pudieron validar decisiones que se habían tomado anteriormente y a la vez, se analizaron nuevos aspectos a considerar. Entre las **principales conclusiones se encuentran:**

- > Se confirma el **rango etario** del usuario primario: 4 a 8 años.
- > Se determina que, según lo expuesto, la propuesta podría funcionar **desde terapia con la psicóloga** y a partir de eso, extrapolarse al uso con cuidadoras y familia, para fortalecer el vínculo de los niños con aquellos usuarios.
- > Se valida la **materialidad y formato: láminas transparentes y juego en base a construcción de historias o realidades** en rela-

ción a las 8 emociones elegidas.

- > Se determina la posible **dinámica** que guía el juego.
- > Se analiza el interesante valor de lograr extender la interacción del juego a la rutina diaria del niño, con el objetivo de que pueda ir trabajando su vocabulario emocional constantemente.

En tercer lugar, debido a las limitaciones que la pandemia establece sobre las normas de ingreso al hogar, y considerando la condicionante (VIH) que hace de estos niños; pacientes de riesgo, se decide contactar a otros cuatro hogares del SENAME. Sin embargo, estos también optan por cerrar sus puertas. Es por esto que se opta por realizar una **co-creación con 8 niños**, que a pesar de no ser institucionalizados, tienen edades dentro del rango en estudio, lo cual permite tener cierto nivel acercamiento a las preferencias del usuario propiamente tal.

En esta sesión, se buscó **recopilar la percepción** que tienen los niños de cada una **de las emociones e identificar con qué elementos distinguen y asocian** cada una de ellas. Para lograr obtener esta información se les entregan dos hojas de respuestas (figura 19) para las siguientes actividades: primero, se les muestra una serie de imágenes, con cierto nivel de abstracción en ellas (figura 18) y se les pregunta qué ven y qué emoción creen que está representada. En segundo lugar, se les pide que **dibujen algunas emociones**, además de cierta situación que les provoque tal emoción. Y por último, se busca **identificar qué gestos faciales** asocian a cada emoción, pidiéndoles que lo demuestren con su propio rostro.

En base a esta herramienta se obtienen distintas conclusiones respecto a la asociación que hacen a cada una de las emociones, y a su representación y entendimiento:

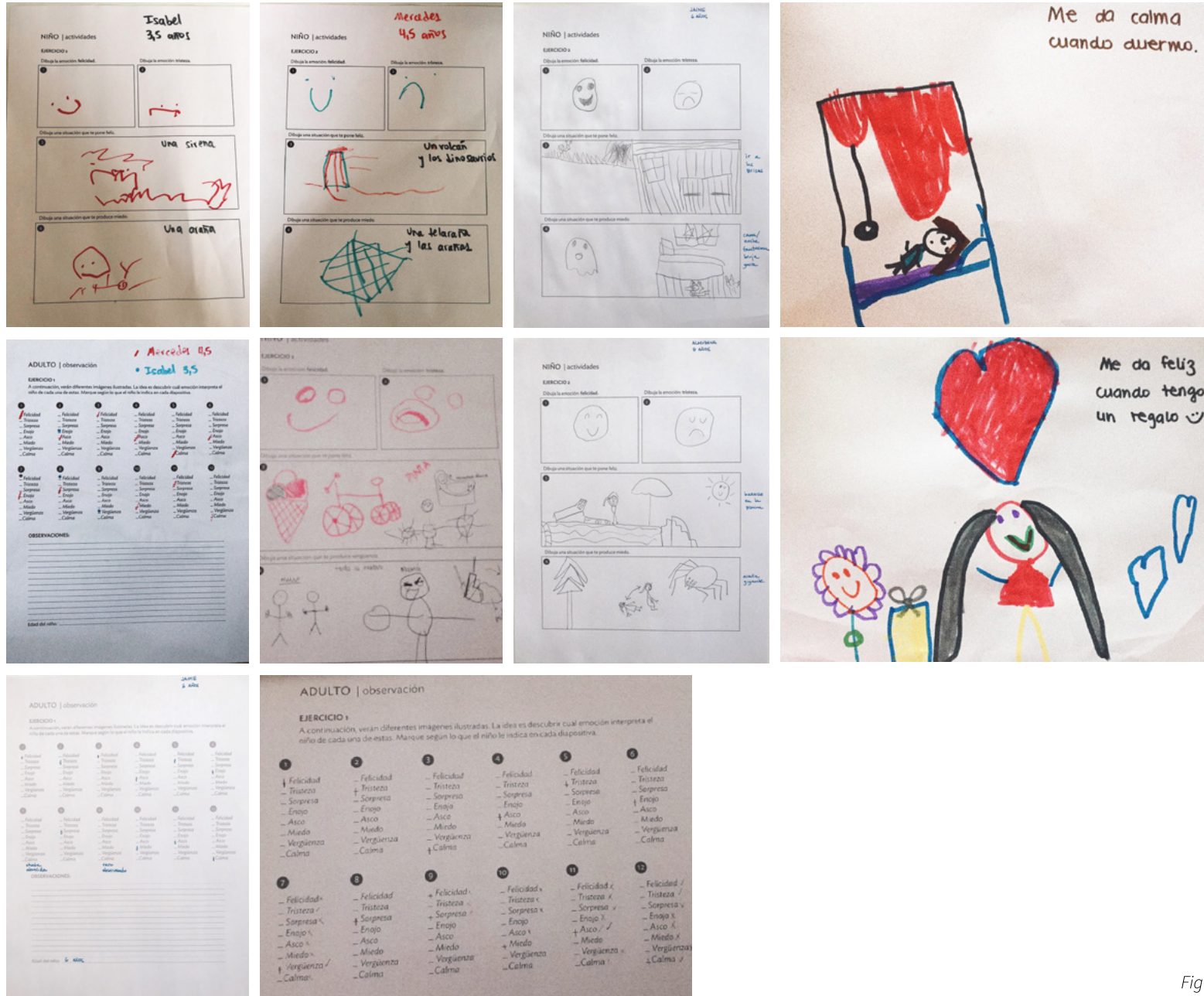
- > A nivel general,  $\frac{7}{8}$  niños **sí reconocen emociones en las imágenes abstractas**.
- > Describir los elementos que ven en la imagen les sirve para analizar y decidir qué emoción creen que es.
- > Asocian y distinguen la emoción **felicidad por**: “sonrisa gigante, flores, corazones, helados, bicicletas, jugar, **color amarillo, compañía**”.
- > Asocian y distinguen la emoción **asco por**: “comida mala, suciedad, **color verde, vómito, pelos, agua estancada**”.



Figura 18: ejemplos de imágenes mostradas. Ilustraciones de: Emocionario, Siiri Hirsiaho, Anna Dunn, Shi Min.

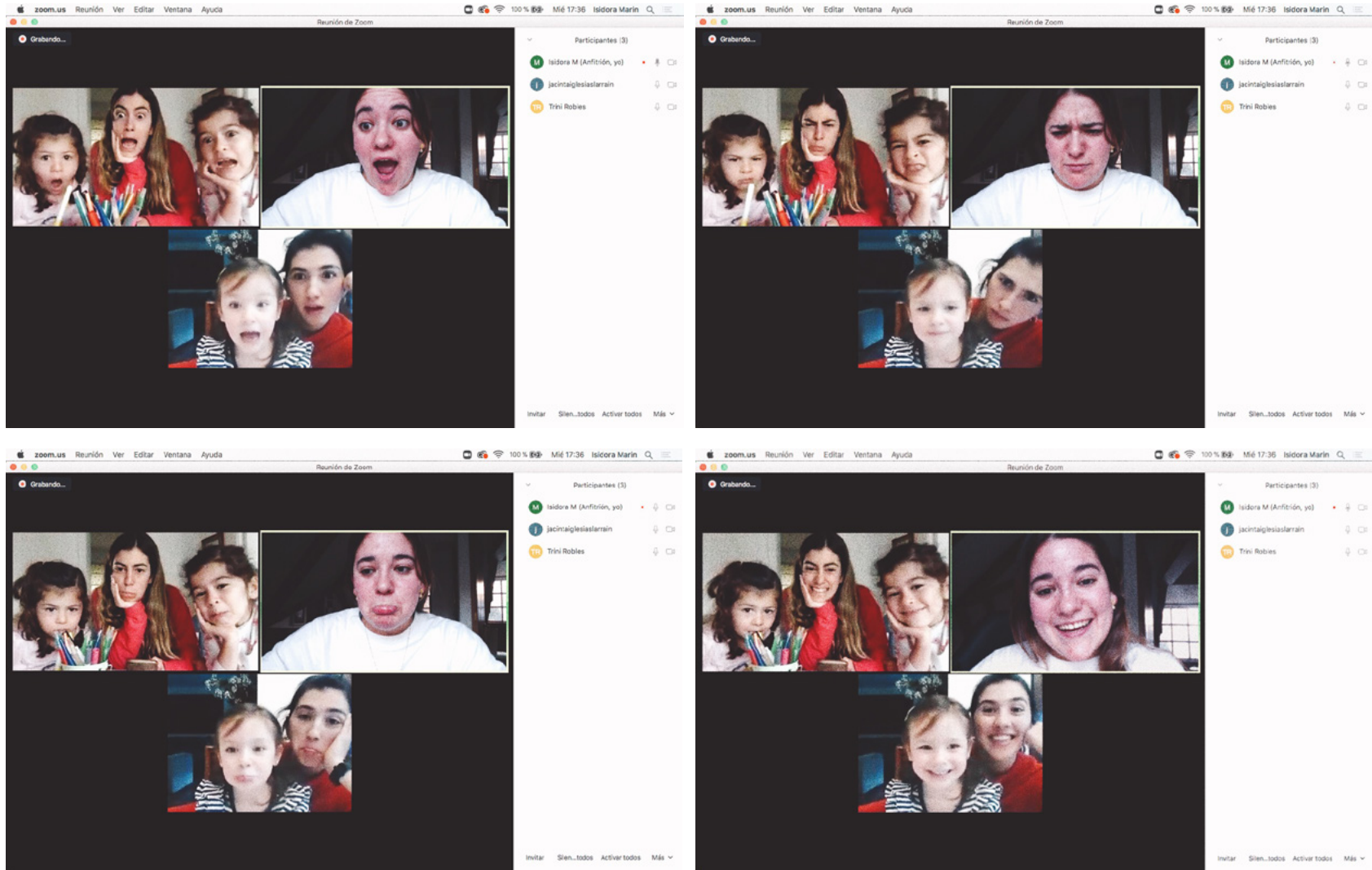


Figura 19: hojas de respuestas, 1. Adulto, 2. Niño. Elaboración propia.



emótiús

Figura 20: parte de los resultados obtenidos.



Actividad tres: gestos faciales para cada emoción.  
29 de Julio, 2020.



- > Asocian y distinguen la emoción **sorpresa por**: “la boca abierta con **forma de “o”**, fiesta, regalos”.
- > Asocian y distinguen la emoción **tristeza por**: “la boca hacia **abajo** muy marcada, **mirada hacia abajo**, llorar, lágrimas, ojos cerrados, **soledad**”.
- > Asocian y distinguen la emoción **rabia por**: “gritos, **fuego**, color **rojo**, manos apretadas, garabatos, romper cosas”.
- > Asocian y distinguen la emoción **miedo por**: “**oscuridad**, **noche**, arañas, sombras, monstruo, **animales salvajes**, color **negro** y **morado**”.
- > Asocian y distinguen la emoción **vergüenza por**: “conocer un amigo nuevo, disertar o hablar en público, **posición agachada**”.
- > Asocian y distinguen la emoción **tranquilidad por**: “dormir, descansar”.

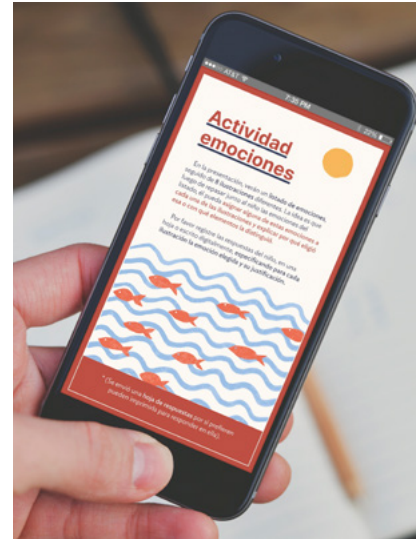
**D.4 Prototipado:** recopilando todas las conclusiones se llega a la elaboración de los primeros prototipos. En primer lugar, se elabora un *mockup* casero (figura 21) con el fin de visualizar la materialidad elegida e interactuar con esta para evaluar su funcionamiento y dinámica. En paralelo a las sesiones de co-creación, se realizó un estudio sobre la identidad visual de los referentes que será detallado más adelante. A partir de las decisiones que se tomaron en base a ese estudio, se decide incorporar la ilustración en la propuesta y se realiza un prototipo con las primeras visualizaciones digitales (figura 22) con el objetivo de poder testear de manera online.



Figura 21: mockup casero, elaboración propia.



Figura 22: primeras ilustraciones digitales, Luis Rocuant



### E. VALIDACIÓN Y TESTEOS:

**E.1 Testeo con arquetipo del usuario:** en base a las primeras ilustraciones, se realiza el primer testeo a 10 niños de entre 4 a 8 años nuevamente (**5 del hogar y 5 externos**), a los cuales se les repite la actividad realizada en la co-creación pero esta vez mostrando las **ilustraciones elaboradas para la propuesta** y preguntando a los niños qué emoción creen que representa cada ilustración y por qué. Se obtienen los siguientes resultados:

> 7 de las 8 emociones fueron reconocidas por al menos 7 de los participantes. En base a este resultado, se define que **la representación de la emoción sorpresa es un tanto abstracta** y no está al alcance del entendimiento de los niños. Se decide incorporar los **elementos de representación que los niños asociaron a sorpresa en la sesión de co-creación:** fiesta, carnaval, regalos, etc.

**E.2 Validación con Equipo de Salud:** cada paso y decisión que se fue tomando estuvo alineada a los requerimientos y condiciones



*Instrucciones para guiar la actividad, hoja de respuestas, documento actividad; parte de las ilustraciones testeadas.*

planteadas según el equipo técnico del hogar. Luego de tener las primeras visualizaciones e ideación del funcionamiento de la propuesta, se organizó una **sesión de validación con la psicóloga** y la **asistente social**. En esta instancia, se recibió *feedback* y opinión positiva acerca de los acercamientos a la solución. La psicóloga dio su punto de vista sobre cómo podría aportar la propuesta desde terapia, y la asistente social hizo hincapié en que la aprovecharía durante las visitas de las familias al hogar para lograr fortalecer su vínculo y relación con los niños. Lo anterior, permitió corroborar que ambas profesionales implementarían la propuesta dándole el uso para el que fue diseñada.

**E.3 Testeo con arquetipo del usuario:** Se realiza una segunda sesión de testeos con las **láminas de ilustración impresas** en una materialidad muy similar a la de la propuesta (micas transparentes). Se busca identificar si los niños son capaces de interactuar correctamente con el material, si logran percibir que pueden superponer las láminas y si entienden la instrucción de construir una representación de una determinada emoción. Se obtienen los siguientes resultados:

- > Los niños **interactúan correctamente con la materialidad, comienzan a superponer las láminas incluso antes de explicarles cómo funcionan.**
- > Sí entienden la instrucción; **construyen interesantes representaciones.**
- > Se concluye que **hay ciertas láminas que tienen elementos muy ambiguos**, por lo tanto los niños más pequeños no pueden identificar su significado y no las utilizan. **Se decide agrupar ciertos elementos: disminuye la cantidad de láminas pero se fortalece el significado de cada una.**

**E.4 Organización de conclusiones, correcciones y re-diseño final:** En base a las co-creaciones, entrevistas, observaciones y testeos, se organizan los hallazgos, se aplican las correcciones descritas y se llega finalmente a la propuesta formal.

**5.5 Testeo final:** Contando con cada uno de los componentes del juego, se realiza el testeo final. Se pretende testear el entendimiento del instructivo, la dinámica del juego, el tiempo, la puntuación y el



*Testeo con arquetipo del usuario  
Fotografías elaboración personal.*

funcionamiento en general, en añadidura a la aceptación recibida por parte de los usuarios.

Las sesiones se realizan con niños de entre 4 a 6 años, y familiares respectivos.

Se comienza por retirar los elementos del packaging, se leen las instrucciones en voz alta, y se reparten las cartas a los jugadores, para luego comenzar la partida.

Se obtienen las siguientes observaciones:

- > **Todos los niños comprenden perfectamente las instrucciones** y son capaces de jugar e interactuar con cada elemento de manera correcta.
- > Las **fichas de madera son atractivas** y de cómodo agarre para los niños y adultos.
- > El **contraste de colores** entre las fichas de madera y el tablero es atractivo. Las ilustraciones distribuidas a lo largo del camino en el tablero, llaman la atención de los jugadores, ya que a medida que avanzan las van relacionando con las representaciones que se dan de cada una de las emociones.
- > El **tamaño de las cartas es adecuado**, sin embargo se observa que el gramaje es un tanto delgado para la manipulación de los niños, lo cual podría afectar su durabilidad. **Se decide considerar el aumento del gramaje** con el objetivo de asegurar una mejor calidad y resistencia a largo plazo.
- > **Se valida que la dinámica, el tiempo y la puntuación están correctamente establecidos.** La puntuación se adecua de manera tal de hacer la dinámica desafiante pero no muy difícil. A la vez, establece una duración ideal, en la cual los niños se mantienen concentrados e interesados en la totalidad del tiempo.

*Testeo con arquetipo del usuario  
Fotografías elaboración personal.*



### INTERPRETACION USUARIOS



Interpretación de emoción sorpresa por:  
Santiago, 4 años



Interpretación de emoción tranquilidad por:  
Javier, 6 años



Interpretación de emoción miedo por:  
Diego, 4 años

emótus

Resultados testeos finales,  
elaboración personal.

## F.IDENTIDAD VISUAL:

Para definir la identidad visual de la propuesta se tomaron como base varias de las observaciones recopiladas. A continuación se detalla la justificación de estas decisiones brevemente para luego, explicarlas con mayor profundidad en el ítem de propuesta final.

**F.1 Estudio línea gráfica pertinente al usuario:** Para determinar el lenguaje visual y lograr que resulte atractivo para el usuario en observación, se realiza un estudio de distintos elementos infantiles diseñados para niños de entre 4 a 8 años. Se analiza la identidad gráfica que poseen con el objetivo de que la propuesta no se escape de aquella línea.

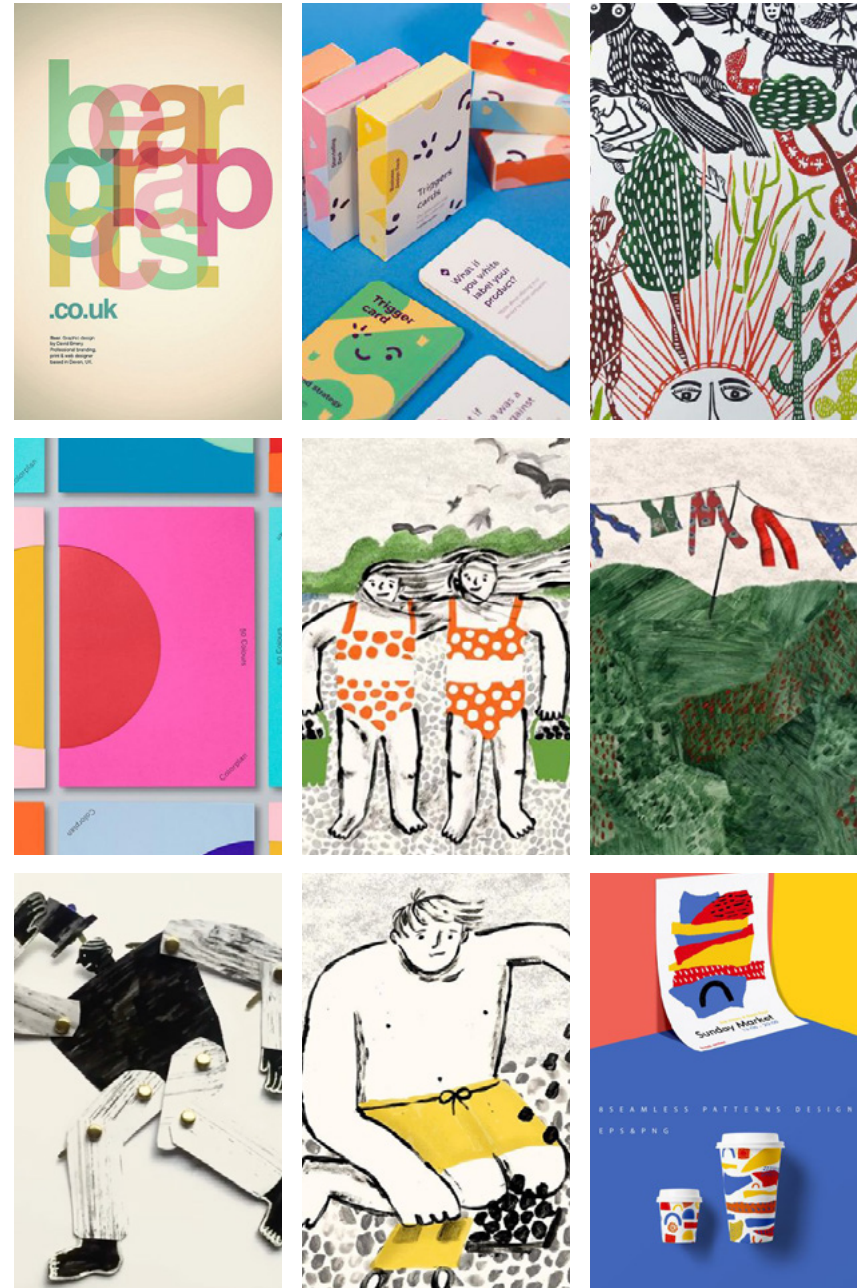
**F.2 Contacto Ilustrador:** En base al mencionado estudio, y a temáticas rescatadas de la sesión de co-creación con profesionales, se decide que la ilustración debe ser el principal lenguaje que caracterice a la propuesta. Además, se definen ciertas características específicas sobre el tipo de ilustración que sería adecuada: utiliza-



ción de colores llamativos, tamaños y texturas irregulares, patrones, personajes ficticios o figurativos, seres vivos, plantas y animales. De esta manera, se escoge contactar a Luis Rocuant, estudiante de Arquitectura UC, ya que su estilo ilustrativo encaja perfectamente con los requisitos que busca abordar la propuesta.

El lado derecho del cerebro procesa la imagen y luego crea símbolos o conceptos. Los niños que observan libros ilustrados, aprenden fonemas y caracteres de una manera muy sencilla (Céspedes, 2011).

**F.3 Diseño identidad y producto:** De esta manera, se construye la identidad general de la propuesta en base al lenguaje visual de las ilustraciones, a la paleta de colores recogida y a la esencia de transparencias que evoca la materialidad de las láminas.



*Moodboard identidad e ilustración  
Luis Rocuant, Bear Graphic design, Trigger cards, J. Borges*

## G. PRODUCCIÓN Y EJECUCIÓN:

**G.1 Pruebas de impresión y materialidad:** Para asegurar la mejor calidad posible se realizan pruebas de impresión en diferentes gramajes de material, evaluando la transparencia del color al superponer las láminas.

**G.2 Producción final:** Se modifican los últimos detalles y se envían los documentos para su producción final.



# 06. PROPUESTA DE DISEÑO

- \_ Instructivo del juego
- \_ Componentes
- \_ Contexto de uso y ciclo de interacción
- \_ Diseño de identidad
- \_ Resultados con expertos

## PROPUESTA FINAL

Según lo recopilado en las distintas sesiones de co-creación, validación y testeos, se llega al resultado de la propuesta final.

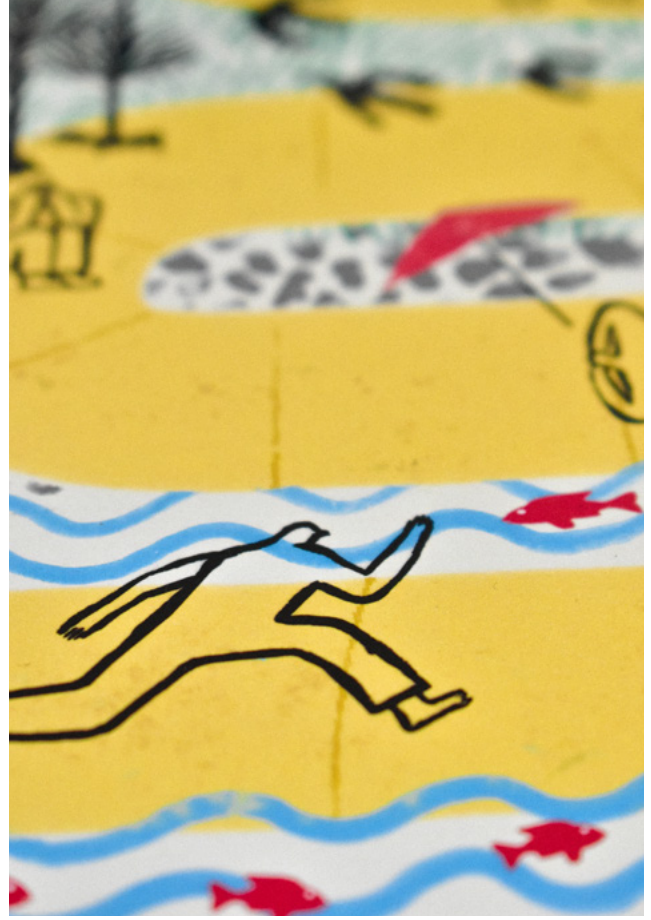
**Emötus** es un juego de láminas ilustradas que promueve el desarrollo de la **inteligencia emocional** en la **primera infancia**. Propone que **por medio de la imaginación e interpretación personal de cada niño**, se refuerce y facilite la **identificación y expresión de las emociones**. Contribuyendo así al desarrollo de habilidades emocionales que permitan el **auto conocimiento**, la **autorregulación**, la **autoestima positiva** y la **empatía** en las **relaciones interpersonales**.

A través de esta **experiencia lúdica**, se generan **instancias de conexión y aprendizaje** que afirman el fortalecimiento de **vínculos seguros entre cuidadores y niños** en función de una emocionalidad positiva.

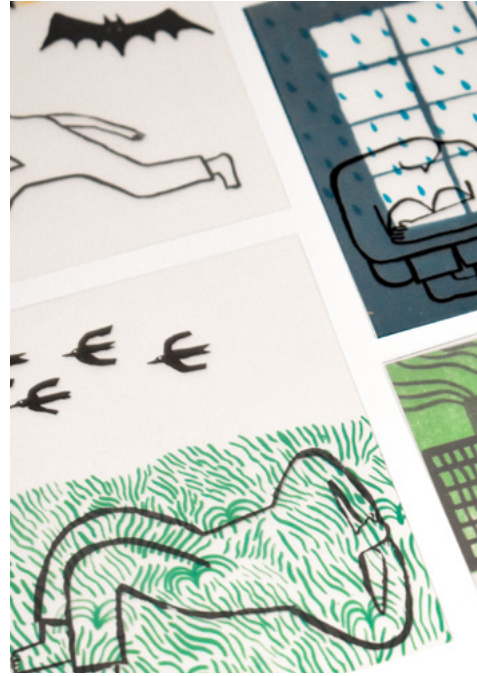
**Emötus** ofrece la posibilidad de **crear, expresar y compartir libremente**. Fomentando la idea de que cada niño pueda interpretar las emociones a su manera y desde su propia realidad, entendiendo también cómo los demás las interpretan.

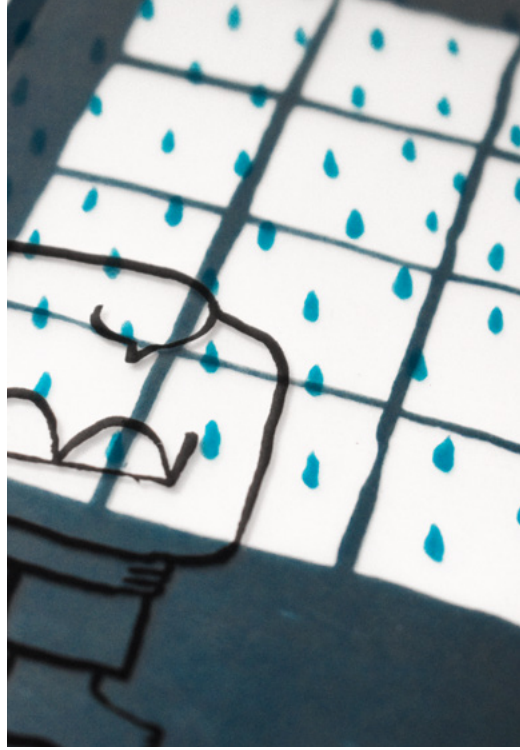
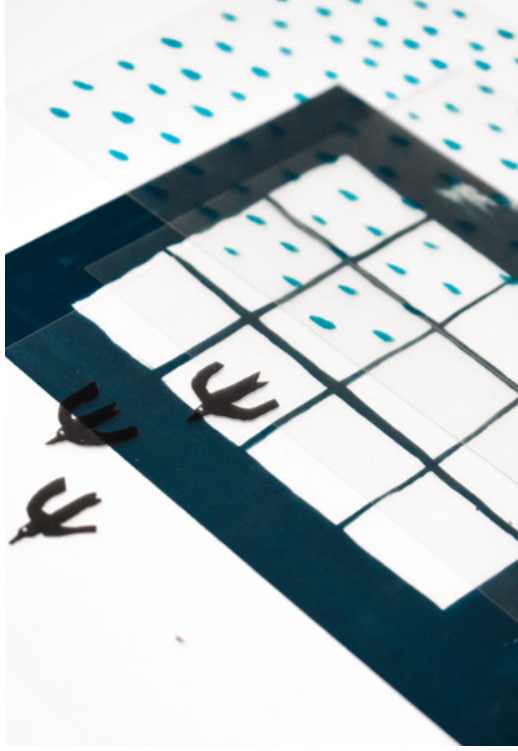






emötus





## I. INSTRUCTIVO DEL JUEGO:

Para abordar exitosamente el diseño conceptual del juego, y definir su funcionamiento y reglas, se considera la teoría de *game design* que expone la Escuela de Game Design de América Latina, en el libro, “Diseño de juegos en América latina I: Estructura Lúdica”. En el cual se describe una serie de técnicas y consejos para diseñar un juego correctamente (Nallar, 2019). Se detallan cinco elementos esenciales para asegurar el mecanismo de retención de jugadores:

1. Considerar sus **deseos y necesidades** durante el juego.
2. Definir tres tipos de **objetivos** dentro del juego, a corto plazo, a medio plazo y a largo plazo.
3. Proponer **desafíos** interesantes que se acomoden dentro de una curva de dificultad ascendente.
4. Considerar un **sistema de progresión**, en donde los jugadores puedan ser conscientes de su avance y ejerciten sus habilidades en función de mejorar.
5. Sistema de **recompensas** que visualice y visibilice su progreso.

**Contenido:**

- > 35 láminas transparentes con ilustraciones.
- > 80 cartas de emociones.
- > 20 cartas de preguntas.
- > 1 tablero de juego.
- > 6 personitas de madera.

**Preparación:**

Cada jugador escoge una ficha y la coloca en la casilla de partida del tablero de juego.

Se disponen las tarjetas transparentes a lo largo de la mesa, asegurándose de que todos los participantes alcancen a ver las láminas en su conjunto.

Se leen cada una de las cartas del mazo de emociones y se habla de ellas con el objetivo de que los niños puedan diferenciarlas e identificarlas. Si es necesario, pueden repasar la definición de cada una de las emociones, la que se encuentra al final del instructivo.

Luego se reparten 8 tarjetas a cada jugador, asegurando que todos reciban una de cada emoción.

Por último, se baraja el mazo de emociones y por separado se baraja el mazo de preguntas. Se dejan ambos en el centro de la mesa.

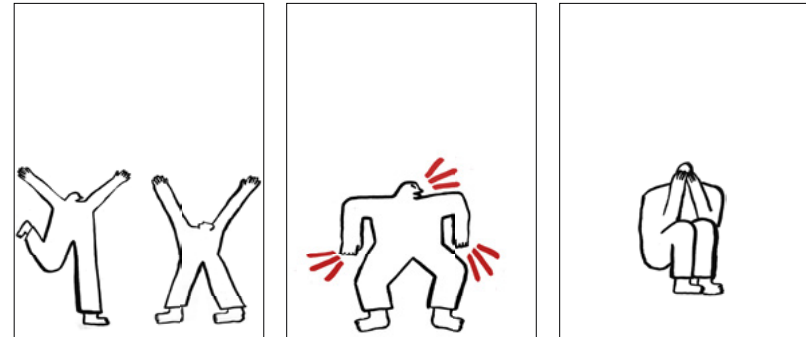
**El juego:**

Comienza el jugador de mayor edad, y los turnos siguen según las manillas del reloj. El jugador toma una carta del mazo de emociones y la ve sin mostrarla a nadie. Según la emoción que le haya tocado, debe representar su significado con las láminas transparentes. Las láminas transparentes se dividen según tres categorías:

- > Personajes
- > Objetos, animales o contexto
- > Clima

La representación es libre: al construir, el jugador puede usar cuantas láminas estime necesario para representar de mejor forma la emoción descrita en la carta. También manipularlas como prefiera: superponiéndolas, levantándolas, moviéndolas, etc.

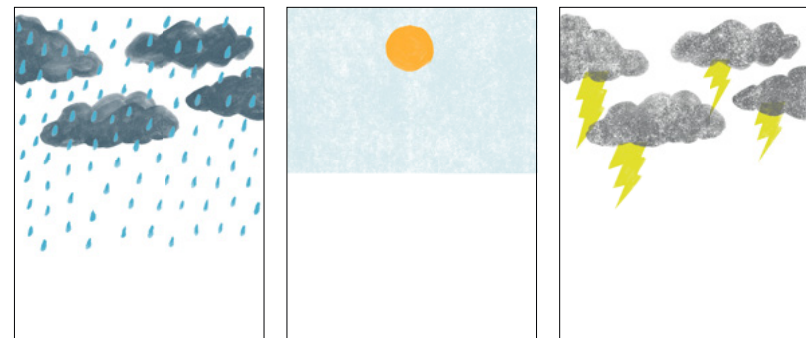
**PERSONAJES**



**CONTEXTO, OBJETOS Y ANIMALES**



**CLIMA**





(Si participan niños muy pequeños, se recomienda disponer las láminas agrupadas según su categoría y establecer la regla de elegir una de cada categoría como mínimo).

Una vez que el jugador ya finalizó la construcción, se asegura que todos puedan verla. El resto de los jugadores deben pensar cuál de las 8 emociones creen que está intentando representar y elegir mirando las cartas que tienen en la mano, dejando boca abajo la que corresponda a su respuesta.

Cuando todos los jugadores hayan bajado su carta de respuesta, el jugador en turno muestra la carta que corresponde a la emoción que representó y explica su representación. Se sugiere incentivar que estas explicaciones sean lo más detalladas posibles, con el objetivo de generar conversaciones enriquecedoras respecto a cada emoción e interpretación.

Si ocurre que todos los jugadores se encuentran en una misma casilla, se debe levantar una pregunta del mazo de preguntas especiales y todos deben responder esta pregunta en voz alta.

**Fin del juego:**

La partida termina al final del turno durante el cual un jugador alcanza o supera el final del tablero. En caso de empate, los jugadores empatados comparten la victoria.

**Puntuación:**

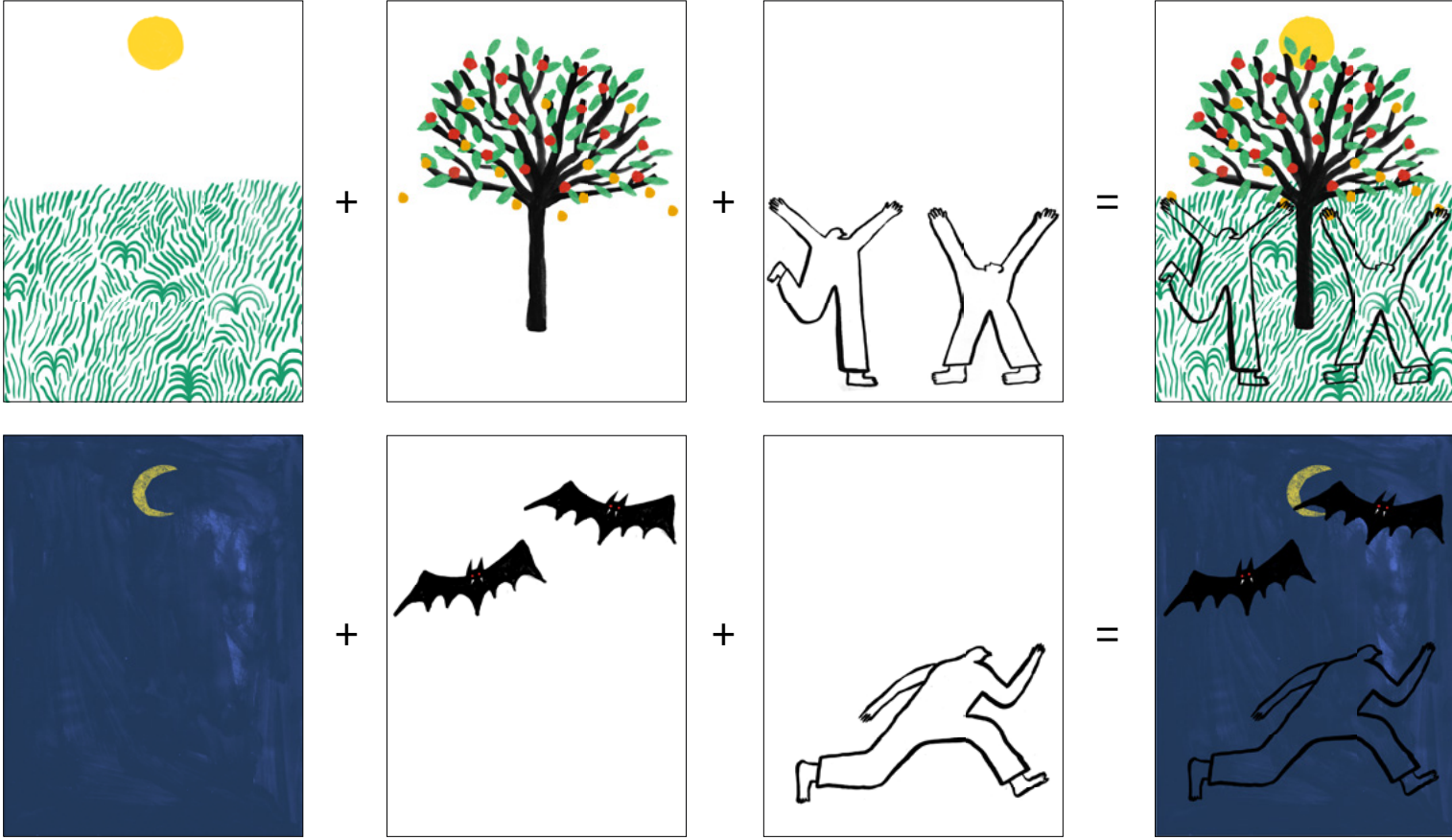
- > Cada jugador que adivine avanza una casilla.
- > El jugador que se equivoque mantiene su posición en el tablero, sin avanzar. Sin embargo, el jugador que representó la emoción puede ayudarlo a avanzar, en la siguiente manera: debe dar vuelta una carta del mazo de preguntas, buscar la categoría de la emoción que se representó y hacerle la pregunta que corresponda. Si el jugador responde correctamente, avanza una casilla, en el caso contrario, se mantiene donde mismo.
- > El jugador que representa la emoción avanza una casilla por cada jugador que acierte a su representación, o por cada respuesta que obtenga al intentar ayudar a los contrincantes que no acertaron la representación.

## II. DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES:

> **Láminas transparentes ilustradas:** El componente principal del juego son 35 láminas ilustradas, las cuales se dividen en tres categorías según el tipo de ilustración que incluyen: personajes, clima, y objeto, animal o contexto. Son de **materialidad transparente** con el objetivo de que puedan **superponerse** formando representaciones o escenas específicas en conjunto.

El diseño y composición de estas láminas pretende ser lo **precisamente abstracto** de manera tal que cada una de ellas funcione para representar diferentes emociones y, a la vez, que ninguna evoque de manera objetiva a una emoción específica. Se decide incluir diferentes patrones, objetos y contextos para brindar la **mayor cantidad de recursos, considerando la diversidad de interpretaciones** que puedan darse respecto a cada una de las emociones.

Asimismo los personajes incluyen una variedad de posiciones corporales. Aunque, acorde a la puesta en valor, no cuentan con rasgos faciales buscando que los participantes expresen libremente lo que su imaginación les sugiere y no viceversa.





> **Cartas de emociones:** Este mazo tiene como objetivo **guiar al participante en juego** respecto a la representación que debe realizar, y a la vez, al resto de los jugadores para votar qué emoción creen que se representó. Son un total de 80 cartas de 8 diseños diferentes. Cada uno de estos corresponde a una emoción específica.

En este caso, se decide incluir el recurso gráfico de los **gestos faciales** con el objetivo de poder asegurar que un niño que no sabe leer, pueda jugar igualmente. La inclusión de estas ilustraciones no limita la imaginación de los participantes ya que no forman parte de las láminas con las cuales se representan las emociones. Más bien, son un apoyo visual al tenerlas en mano durante el juego porque mantienen a los participantes más concentrados y los ayuda a guiarse en la elección de su voto respecto a las representaciones.

> **Cartas de preguntas:** El mazo de preguntas es una forma opcional de complejizar levemente el juego, ya que profundiza el ejercicio de identificación emocional con preguntas de 4 categorías.

- *Categoría uno:* preguntas que buscan que el usuario mencione situaciones en las que siente determinada emoción.
- *Categoría dos:* preguntas que buscan que el usuario mencione en qué parte del cuerpo y cómo las siente.
- *Categoría tres:* preguntas que pretenden trabajar la identificación de los gestos faciales correspondientes a cada emoción.
- *Categoría cuatro:* preguntas que buscan que el usuario aprenda qué debe hacer al sentir cada emoción.

Estas categorías además se dividen según su temporalidad respecto a la emoción misma: el antes, durante y después de la emoción (Categoría uno: antes. Categoría dos: durante. Categoría tres: durante. Categoría cuatro: después).

A la vez, existen ciertas cartas marcadas como preguntas especiales, las cuales describen una situación específica en las que el jugador debe decir cómo se sentiría si le pasara aquello.

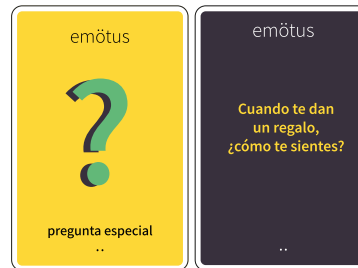
> **Tablero de juego:** El tablero busca ser una visualización del avance del juego y se representa a través de un camino con 25 espacios con el objetivo de llegar a la meta. Se utilizan diferentes



Cartas emociones.



Cartas preguntas.



Cartas preguntas especiales.

ilustraciones, las cuales se disponen de manera tal de representar que a medida que uno avanza en el tablero, se van descubriendo las emociones.

> **Fichas de madera:** Las fichas con forma de personas se diseñaron para representar a cada jugador en el tablero, razón por la cual, para diferenciarse entre sí, cada una es de un color diferente. Cuentan con un tamaño óptimo para su **adecuado agarre**, desplazamiento y **buena visibilización** durante el juego. Su movimiento a través del camino significa el avance según la puntuación acumulada.

> **Instructivo del juego:** El instructivo contiene la información necesaria para enterarse cómo jugar, cuáles son las reglas y componentes del juego.



### III. CONTEXTO DE USO Y CICLO DE INTERACCIÓN:

**Emötus** surge desde la observación y las necesidades directas de un usuario específico, sin embargo, luego de implementar las herramientas metodológicas mencionadas, y habiendo tenido que ampliar ciertas encuestas, testeos y co-creaciones a un universo más extenso, **se descubre que la propuesta puede ser escalable a otros contextos**. Debido a esta razón, y a la conclusión mencionada sobre la importancia de incluir la completa red de actores en función de un óptimo cumplimiento del objetivo, es que la propuesta se diseña buscando lograr un funcionamiento adecuado con diversos usuarios. Se destacan los tres siguientes:

- Respecto a las diferentes características del contexto observado, y según las decisiones rescatadas en las sesiones de validación, se propone que **Emötus** comience su ciclo desde la interacción de los niños con la dupla de integrantes del **área psicosocial del hogar**. En primer lugar, como **herramienta lúdica y educativa en las sesiones de terapia** con la psicóloga María José.

## 06.II >DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES

La dinámica y los componentes de la propuesta incentivan a **generar conversaciones acerca de la interpretación que se tiene de cada emoción**. A la vez, las psicólogas poseen los conocimientos y las técnicas necesarias para lograr explorar el mundo interior de las personas en función de su bienestar. De esta manera, **Emötus** se presenta como una oportunidad de herramienta lúdica, mediante la cual las psicólogas pueden **analizar la perspectiva que tiene el niño de su entorno, de sus relaciones interpersonales, de su autoestima y su emocionalidad, en base a sus representaciones de las láminas del juego y a las conversaciones e historias que surgen**.

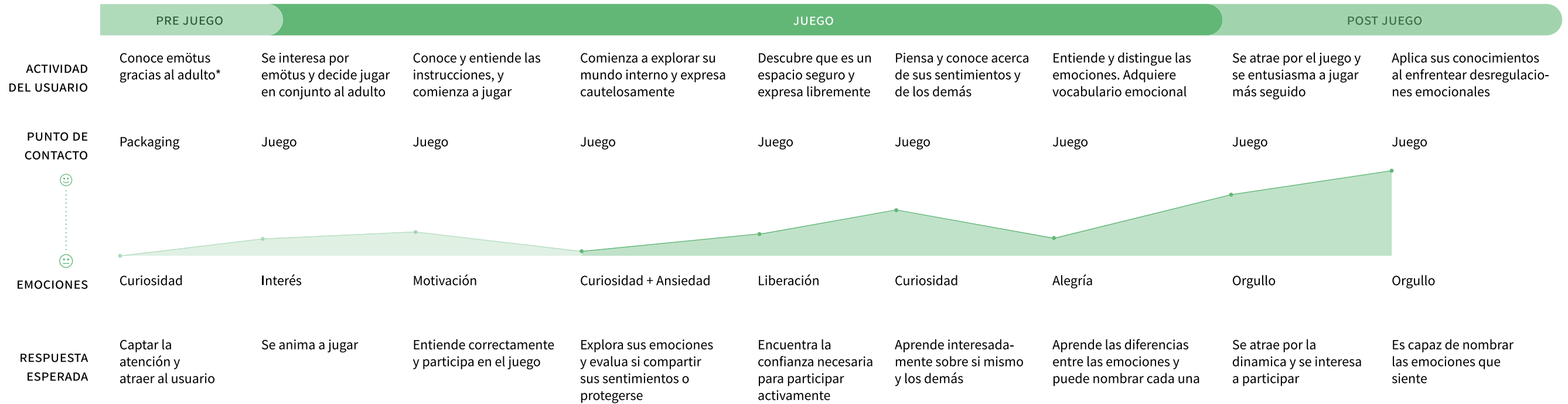
Tal y como menciona la psicóloga María José durante una sesión de co-creación, muchas veces los niños no quieren hablar de sus emociones debido a la vergüenza que les produce sentir las. Sin embargo, la característica lúdica de la cual se afirma la propuesta, sirve como mecanismo de atracción con el niño, logrando trabajar su emocionalidad de manera invisible para él/ella.

- En segundo lugar está el escenario que engloba al niño junto a la **familia** y la **asistente social**. Esta última es quien se encarga de todo asunto relacionado con los familiares, por lo que en muchas oportunidades se encuentra como compañía durante las visitas de los padres al hogar. Sutilmente les entrega herramientas para ayudarlos a mantener una mejor relación. De esta manera, **Emötus** se presenta como una **interesante oportunidad de asegurar momentos de conexión, que fortalezcan el vínculo durante las visitas**.

A pesar de que los familiares no poseen las competencias con las que dispone una psicóloga, cumplen un papel fundamental en este ciclo ya que el fortalecimiento del vínculo con los niños es una pieza clave para asegurar su emocionalidad positiva.

- En tercer lugar se encuentran los **cuidadores**. Se propone que una vez que los niños conozcan el juego, y hayan interactuando con este en terapia y/o con sus familiares, se encontrarán familiarizados con su funcionamiento, lo cual beneficiará su ciclo de interacción en esta tercera oportunidad. Al extender la propuesta de uso del juego, en estos tres contextos dentro de la rutina del niño, se ejercita con mayor frecuencia el **vocabulario emocional** que poseen, lo cual será de gran ayuda para su óptima **gestión emocional**.

MAPA DE VIAJE USUARIO NIÑO

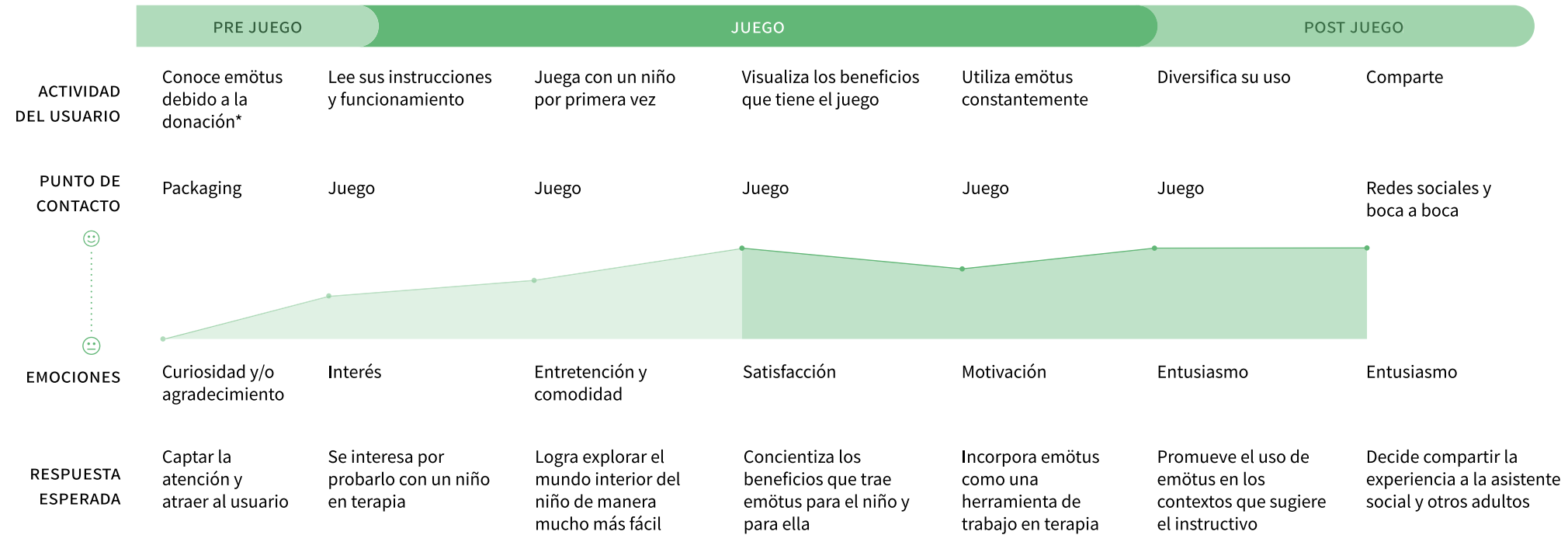


\* Dependiendo el caso, puede ser la psicóloga del hogar o algún familiar si no es el caso de un niño institucionalizado.

Figura 23: mapa de viaje usuario niño elaboración personal.



MAPA DE VIAJE PSICÓLOGA



\* Sistema de implementación explicado más adelante.

Figura 24: mapa de viaje psicóloga, elaboración personal.

MAPA DE VIAJE ASISTENTE SOCIAL

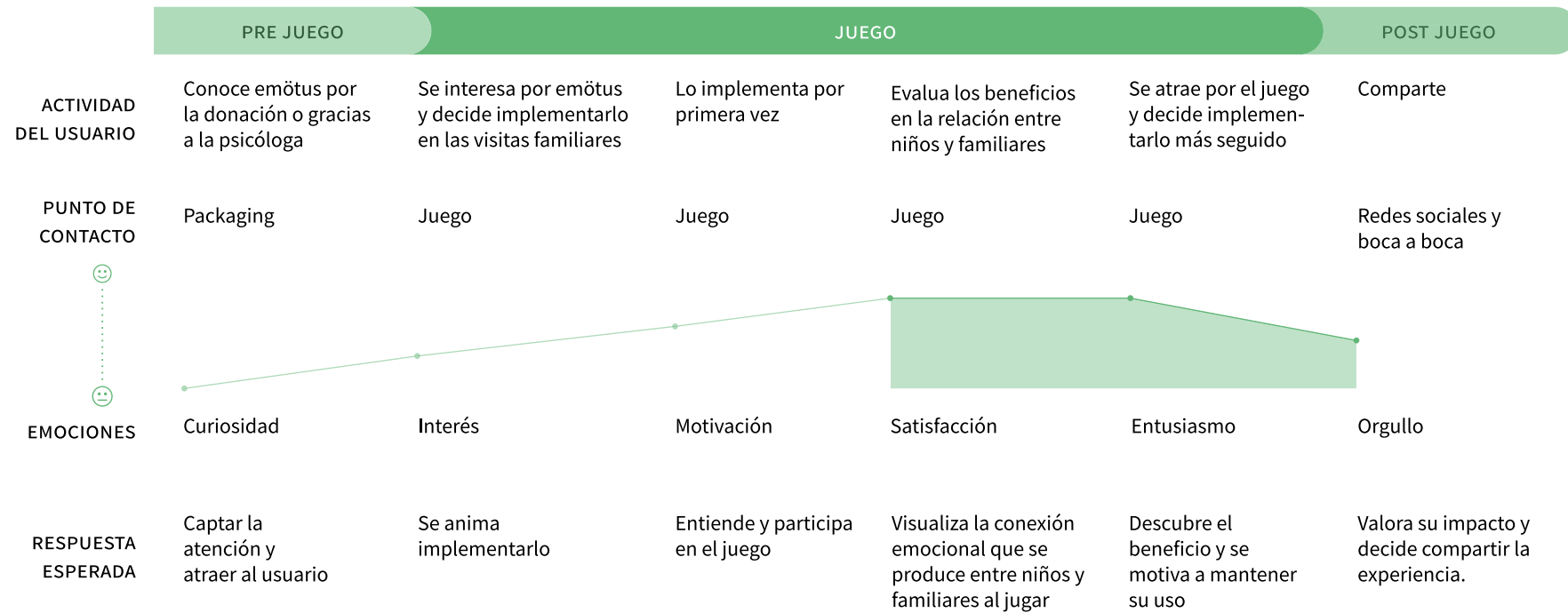


Figura 25: mapa de viaje asistente social, elaboración personal.

**MAPA DE VIAJE USUARIO ADULTO:**

Familiar del niño institucionalizado o cuidador del hogar.

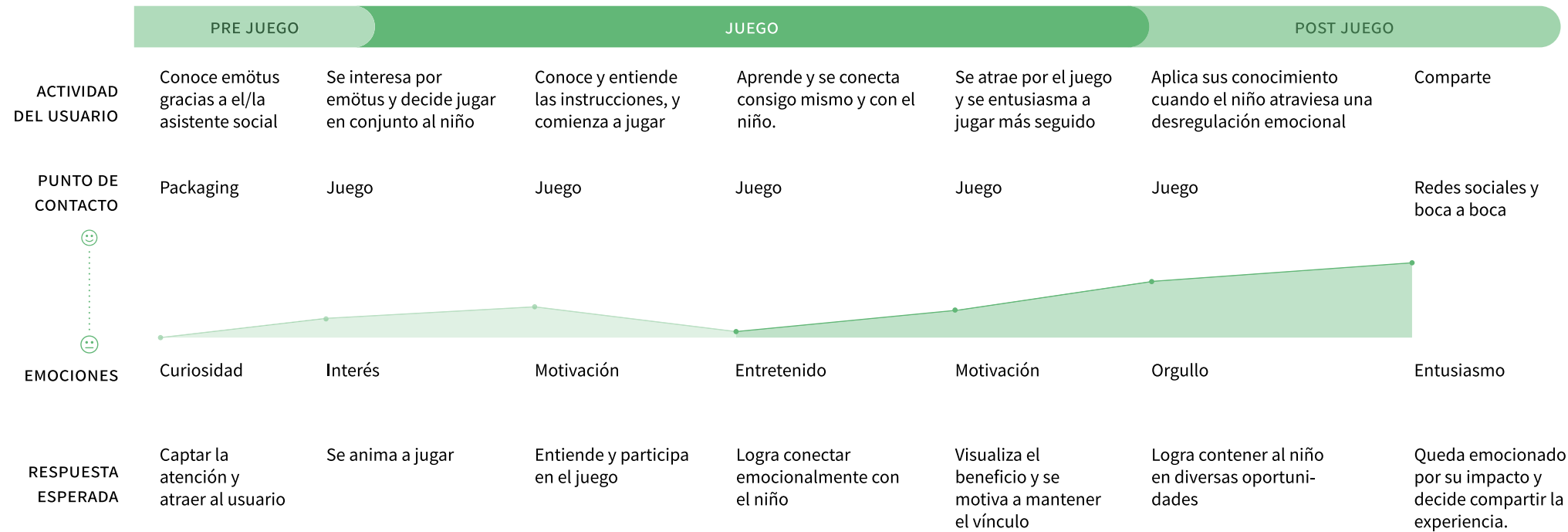


Figura 26: mapa de viaje usuario adulto I, elaboración personal.

**MAPA DE VIAJE USUARIO ADULTO:**

Familiar de un niño no institucionalizado.

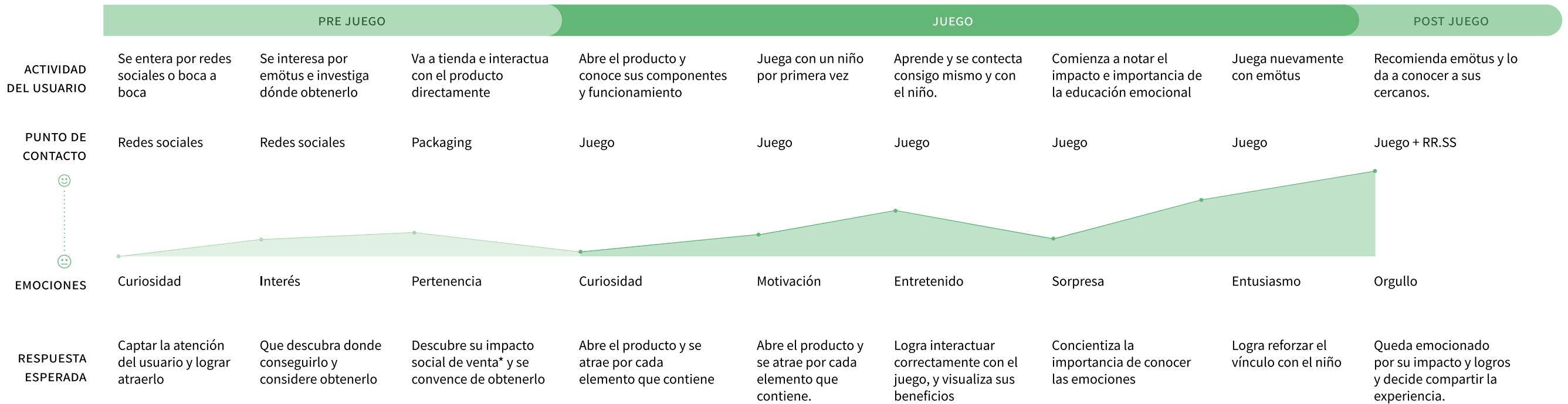
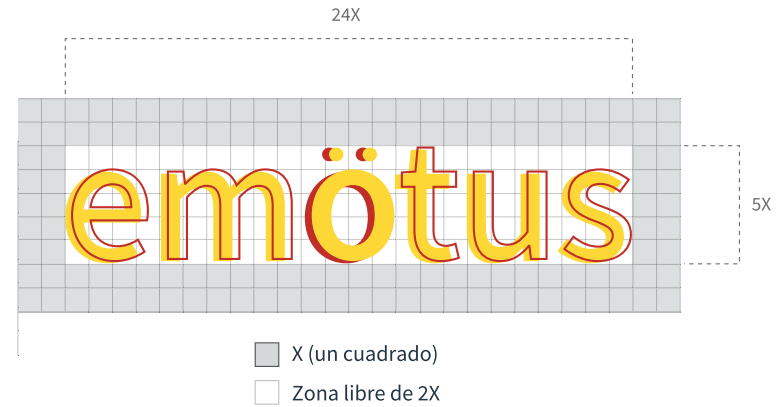


Figura 27: mapa de viaje usuario adulto II, elaboración personal.

emötus



IV. DISEÑO DE IDENTIDAD:

> **Naming:** Emötus surge en un proceso de *brainstorming* e introspección. Se buscaba un nombre que además de remitir a las emociones, fuese fácil de pronunciar para niños de 4 años en adelante.

“Motus” significa emoción en latín, y se le añade la letra “e” al comienzo con el propósito de realizar un juego con la palabra “emoción” en español y en latín. Por otro lado, al invertir las sílabas poniendo “tus” en un comienzo, seguido de “emo”, se busca hacer alusión a “tus emociones”.

> **Logo:** Para definir la identidad del logo, se decide rescatar la propiedad de superposición de objetos que caracteriza a la interacción principal del juego. Además, se utilizan recursos gráficos que guíen el entendimiento del área de la propuesta y den luces de su carácter infantil. Es por esto que se decide acompañar la letra “o” con dos puntos arriba de ella, los cuales componen una cara con gesto de sorpresa. Lo que a la vez, hace referencia a la exclamación principal de descubrir algo. En base al logotipo central, se crean variaciones simples para diversificar sus aplicaciones.

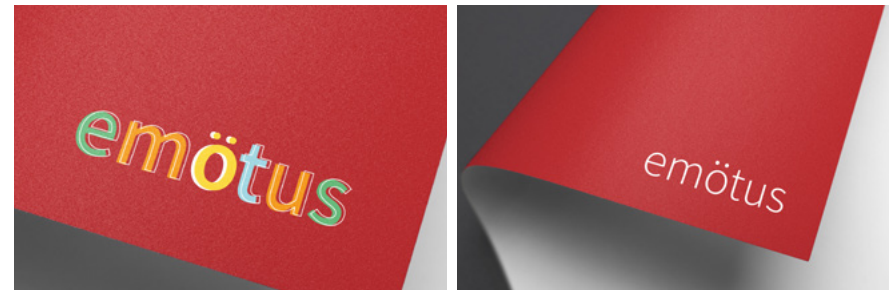
VARIACIONES:

emötus

Variaciones con incorporación de color.

emötus

Variaciones blanco y negro.



TRABAJO PREVIO

emötus

emötus

emötus

emötus

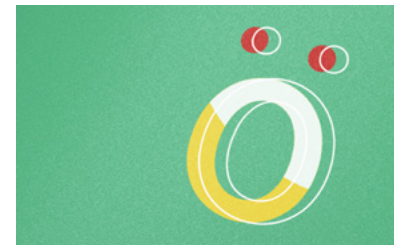
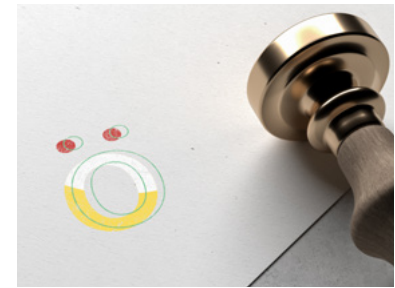
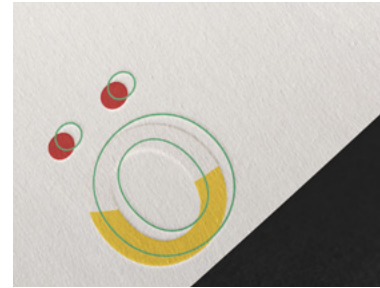
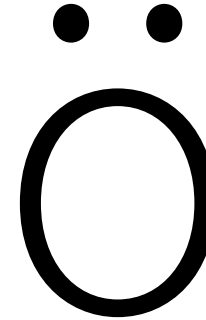
emotus  
emotus  
emotus  
emotus  
emotus

emötus

emötus

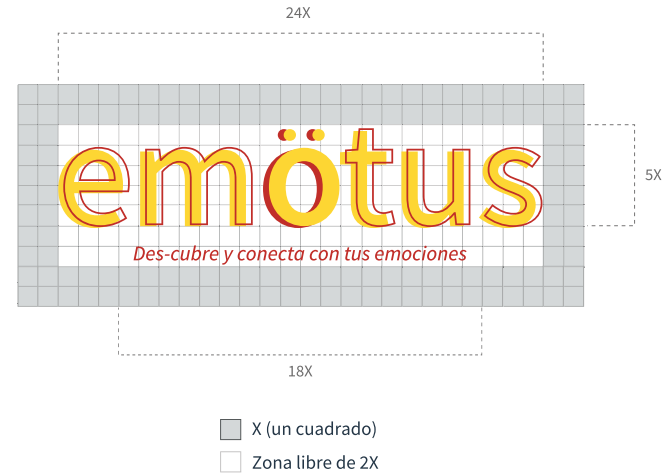
emötus

> **Isotipo:** El isotipo de la marca se compone del gesto de sorpresa que se forma en la variación tipográfica de la letra ö. Se busca realizar un juego entre la expresión universal relacionada a descubrir algo y el hecho de que Emötus permite descubrir las emociones. A la vez, aquellos usuarios que logren visualizar el gesto dentro del logotipo, repetirán la misma articulación facial de sorpresa.



Isotipo, variaciones de forma y color.

> **Bajada:** Debido a que el naming no es auto explicativo, se acompaña de la frase “des-cubre y conecta con tus emociones”, con el objetivo de guiar aún más al usuario hacia la temática del juego. La palabra des-cubre lleva un guión entremedio para hacer la relación entre descubrir las emociones y la técnica de superponer las láminas. Cubre y descubre.



emötus



Planimetría y visualización con bajada.











> **Tipografía:** La tipografía elegida es Source Sans Variable, creada por Paul D. Hunt. Corresponde a la primera familia de fuentes variables de Adobe e incluye una nueva tecnología llamada tipografías variables OpenType. Se elige debido a la versatilidad y legibilidad que la caracterizan. Se utiliza tanto para el logo como para el resto de la identidad visual. Se añade su versión serif como tipografía complementaria para ciertos detalles.

> **Paleta de colores:** La paleta está compuesta por 8 colores, los cuales se justifican según lo recopilado en los testeos con el usuario. Además, según las explicaciones que da la psicología del color; pueden existir ciertas variaciones en la interpretación de cada uno de ellos, pero existen algunos principios universalmente aceptados. Amarillo: alegría. Gris: tristeza. Celeste: tranquilidad. Rojo: rabia. Verde: asco. Fucsia: vergüenza. Naranja: sorpresa y exaltación. Negro: miedo (García-Allen, 2020).

Source Sans Variable ExtraLight	Source Serif Variable ExtraLight
<i>Source Sans Variable ExtraLight Italic</i>	<i>Source Serif Variable ExtraLight Italic</i>
Source Sans Variable Light	Source Serif Variable Light
<i>Source Sans Variable Light Italic</i>	<i>Source Serif Variable Light Italic</i>
Source Sans Variable Regular	Source Serif Variable Regular
<i>Source Sans Variable Italic</i>	<i>Source Serif Variable Italic</i>
<b>Source Sans Variable SemiBold</b>	<b>Source Serif Variable SemiBold</b>
<i><b>Source Sans Variable SemiBold Italic</b></i>	<i><b>Source Serif Variable SemiBold Italic</b></i>
<b>Source Sans Variable Bold</b>	<b>Source Serif Variable Bold</b>
<i><b>Source Sans Variable Bold Italic</b></i>	<i><b>Source Serif Variable Bold Italic</b></i>
<b>Source Sans Variable Black</b>	<b>Source Serif Variable Black</b>
<i><b>Source Sans Variable Black Italic</b></i>	<i><b>Source Serif Variable Black Italic</b></i>

Tipografía principal, tipografía complementaria.

							
C: 64% M: 0% Y: 66% K: 0%	C: 0% M: 81% Y: 40% K: 0%	C: 2% M: 12% Y: 85% K: 0%	C: 75% M: 73% Y: 48% K: 55%	C: 17% M: 93% Y: 86% K: 7%	C: 0% M: 48% Y: 92% K: 0%	C: 22% M: 16% Y: 18% K: 1%	C: 0% M: 25% Y: 13% K: 0%
R: 98 G: 183 B: 119	R: 233 G: 78 B: 107	R: 255 G: 218 B: 49	R: 56 G: 48 B: 62	R: 194 G: 45 B: 42	R: 243 G: 150 B: 28	R: 206 G: 207 B: 206	R: 249 G: 208 B: 208
#62b777	#e94e6b	#ffda31	#38303e	#c22d2a	#f3961c	#cecfce	#f9d0d0

Paleta de colores y códigos correspondientes.



> **Packaging:** El packaging del producto se compone por una caja auto armable de cartón micro corrugado. Posee dimensiones de 21x27x5 cm, con el objetivo de asegurar adecuadamente su contenido, y a la vez, un cómodo agarre y desplazamiento. De esta manera, pretende comunicar información clave acerca de las características del juego, considerando cumplir como contenedor y también, como herramienta de marketing.

Se utilizan los colores de la paleta y la tipografía mencionada, y a la vez, se repiten las ilustraciones para dar una idea del contenido. Manteniendo la identidad gráfica propia del producto, el lenguaje visual de la caja busca acomodarse sutilmente entre la apariencia del mundo de los juegos infantiles y la de elementos educativos, considerando la diferenciación visual frente a la competencia. Se toma en cuenta que debe atraer no solo a los niños, sino también a los adultos, ya que muchas veces son ellos los que toman la decisión de trabajar la emocionalidad con sus niños.

La diagramación y tamaño de los elementos gráficos, se define con el objetivo de orientar la lectura de la información, considerando su tridimensionalidad.

## V. RESULTADOS SEGÚN PSICÓLOGAS:

Se realizó una aproximación final a actores relevantes. Se les mostró el resultado final; el juego, cada uno de sus componentes y su funcionamiento. Con el objetivo de recibir *feedback* de expertos.

### ■ MARÍA JOSÉ, 39 AÑOS, PSICÓLOGA FUNDACIÓN SANTA CLARA.

#### [Respecto a los niños luego de interactuar con el juego]

“Cada respuesta refleja el mundo interior del niño. Manifiestan sus propios temores, angustias o su manera particular de sentir la felicidad o tranquilidad. Va de acuerdo a la particularidad de cada niño, al expresar su mundo interno. Lo encuentro entretenidísimo para explorar en cada niño. Y también trabajar con los papás sería algo interesante comparar las respuestas entre el papá y el hijo, o entre hermanos”

### ■ FLORENCIA, PSICÓLOGA, 37 AÑOS.

“Es un trabajo precioso. La materialidad transparente de las láminas es un recurso impactante. Brinda la posibilidad de crear innumerables representaciones, e ir sumando o restando ideas”

### ■ LUZ MARÍA, PSICÓLOGA, 25 AÑOS.

“Es demasiado positivo que hayan creado material que contribuya al aprendizaje emocional de forma más didáctica, lúdica y entretenida, ya que es un tema importante pero es un tema difícil de abordar porque es súper abstracto y los niños son muy concretos. Por lo cual es súper bienvenido y creo que le va hacer muy bien a los niños, a los padres y a sus educadores. El camino de la educación es largo, pero se agradece que comience lo antes posible”

## V. RESULTADOS SEGÚN DISEÑADORAS:

### ■ ADELA, 37 AÑOS, DISEÑADORA UC, FÁBRICADG

“El uso de las ilustraciones y transparencias es una propuesta novedosa que permite expresar contenido complejo a los niños de forma intuitiva. Con medios que van más allá de las palabras.”

### ■ LUCÍA, 24 AÑOS, DISEÑADORA UC.

“El carácter abstracto de las ilustraciones del juego, permite que las respuestas de los niños no sean dirigidas. De esta interacción se rescata la dinámica colaborativa, que incentiva más el logro y conocimiento personal, que el miedo al fracaso.”

### ■ FLORENCIA, 24 AÑOS, DISEÑADORA UC.

“Brinda la posibilidad de vivir las emociones de manera innovadora. Su lenguaje es lo suficientemente concreto para facilitar el entendimiento y la identificación colectiva de los conceptos. Pero también cuenta con la abstracción suficiente para dejar libertad al desarrollo y la interpretación personal.”

# 07. FASE DE EJECUCIÓN

- \_ Ciclo del producto
- \_ Estructura de costos
- \_ Modelo Canvas
- \_ Financiamiento

## I. CICLO DEL PRODUCTO

El ciclo comienza con el proceso de producción del producto. Para su fabricación se cotizaron distintos proveedores hasta determinar el más económico y rentable. Su completa producción es hecha en Chile, luego un tercero se encarga de empaquetar las piezas del producto final dentro del *packaging*, los cuales se envían a las tiendas, lugar desde donde llegará a manos de uno de los usuarios.

**Emötus** ofrece una estrategia de venta que promueve un impacto social: por cada 10 unidades vendidas, una se dona a un hogar de residencia de menores. De esta manera, en ciertos casos, el ciclo del producto termina cuando el repartidor distribuye las unidades en los respectivos hogares.

## II. ESTRUCTURA DE COSTOS

Primero se calculó la inversión inicial y luego se diferenciaron los costos fijos de los costos variables. Los costos fijos corresponden principalmente a gastos de oficina y personal necesarios para difundir óptimamente el proyecto, mientras que los costos variables incluyen los materiales físicos que componen el juego.

El precio de venta del producto se fijó analizando dos datos claves: el precio mínimo para cubrir el costo de producción, y el precio máximo, según la disposición a pagar del cliente y la competencia existente en el mercado. De esta manera se fijó el precio en \$25.000 al cual el cliente tendría que agregarle el costo de despacho por un valor de \$3.000.

Luego de un amplio estudio de mercado y análisis del público objetivo, se estableció el supuesto de venta a 150 unidades el primer mes y un crecimiento de 4% mensual. Con esto, se construyó un flujo de caja mensual para tener claridad de los ingresos y egresos, logrando obtener una visualización objetiva del negocio.

A continuación se muestra un esquema con el primer año de ventas.

**INVERSIONES INICIALES:**

Registro de marca: 204.990
Firma notario: 29.330
Construcción de escrituras: 165.000
Patente comercial: 50.000
Ilustraciones: 130.000
Computador: 1.100.000
TOTAL: 1.679.320

**COSTOS FIJOS:**

Diseñadora y directora: 1.000.000
Community Manager: 300.000
Marketing: 200.000
Arriendo oficina: 700.000
Insumos oficina: 300.000
Arriendo bodega: 250.000
TOTAL: 2.750.000

**COSTOS VARIABLES:**

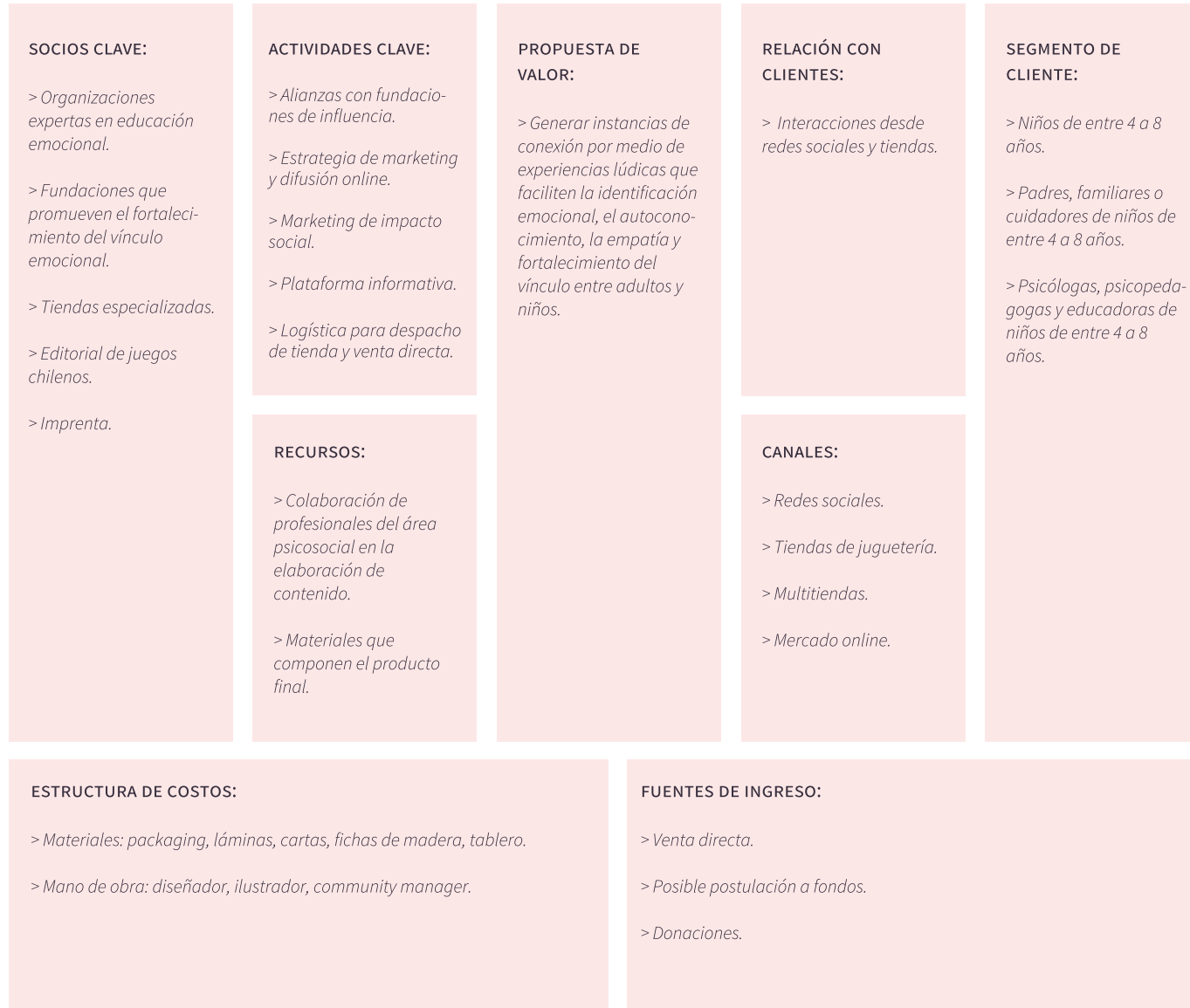
Packaging 1.390
Láminas 7.020
Cartas 2.000
Fichas de madera 100
Tablero 885
TOTAL: 11.395

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Costos fijos	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000	\$ 2.750.000
Costos Variables	\$ 1.709.250	\$ 1.772.492	\$ 1.838.074	\$ 1.906.083	\$ 1.906.083	\$ 2.049.743	\$ 2.125.583	\$ 2.204.230	\$ 2.285.786	\$ 2.370.360	\$ 2.458.064	\$ 2.549.012
Costo total	\$ -1.938.570	\$ -167.092	\$ -71.525	\$ 27.579	\$ 130.349	\$ 236.922	\$ 347.438	\$ 462.044	\$ 580.889	\$ 704.132	\$ 831.935	\$ 964.467
Ingreso total	\$ 4.200.000	\$ 4.355.400	\$ 4.516.550	\$ 4.683.662	\$ 4.856.958	\$ 5.036.665	\$ 5.223.022	\$ 5.416.273	\$ 5.616.676	\$ 5.824.493	\$ 6.039.999	\$ 6.263.479

Figura 28 y 29: costos y primer año de ventas, elaboración personal.



### III. MODELO CANVAS



Modelo Canvas, elaboración personal.

## IV. FINANCIAMIENTO

Como medio de financiamiento se analizaron diversos fondos a concursar, con el objetivo de impulsar económicamente el proyecto.

### > FUNDACIÓN MUSTAKIS, FONDO FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES:

Busca apoyar proyectos que promuevan el auto conocimiento, la autorregulación, las relaciones interpersonales desde la empatía, el trabajo colaborativo y su desarrollo ético, contribuyendo así en su desarrollo integral.

<https://www.fundacionmustakis.org/fundacion-mustakis-abre-postulaciones-a-fondos-concursables-2020/>

### > CAPITAL SEMILLA EMPRENDE SERCOTEC:

Fondo concursable de \$3.500.000 para implementar la idea de negocio. Pueden postular personas mayores de 18 años sin inicio de actividades de primera categoría ante el SII.

<https://www.sercotec.cl/capital-semilla-emprende>

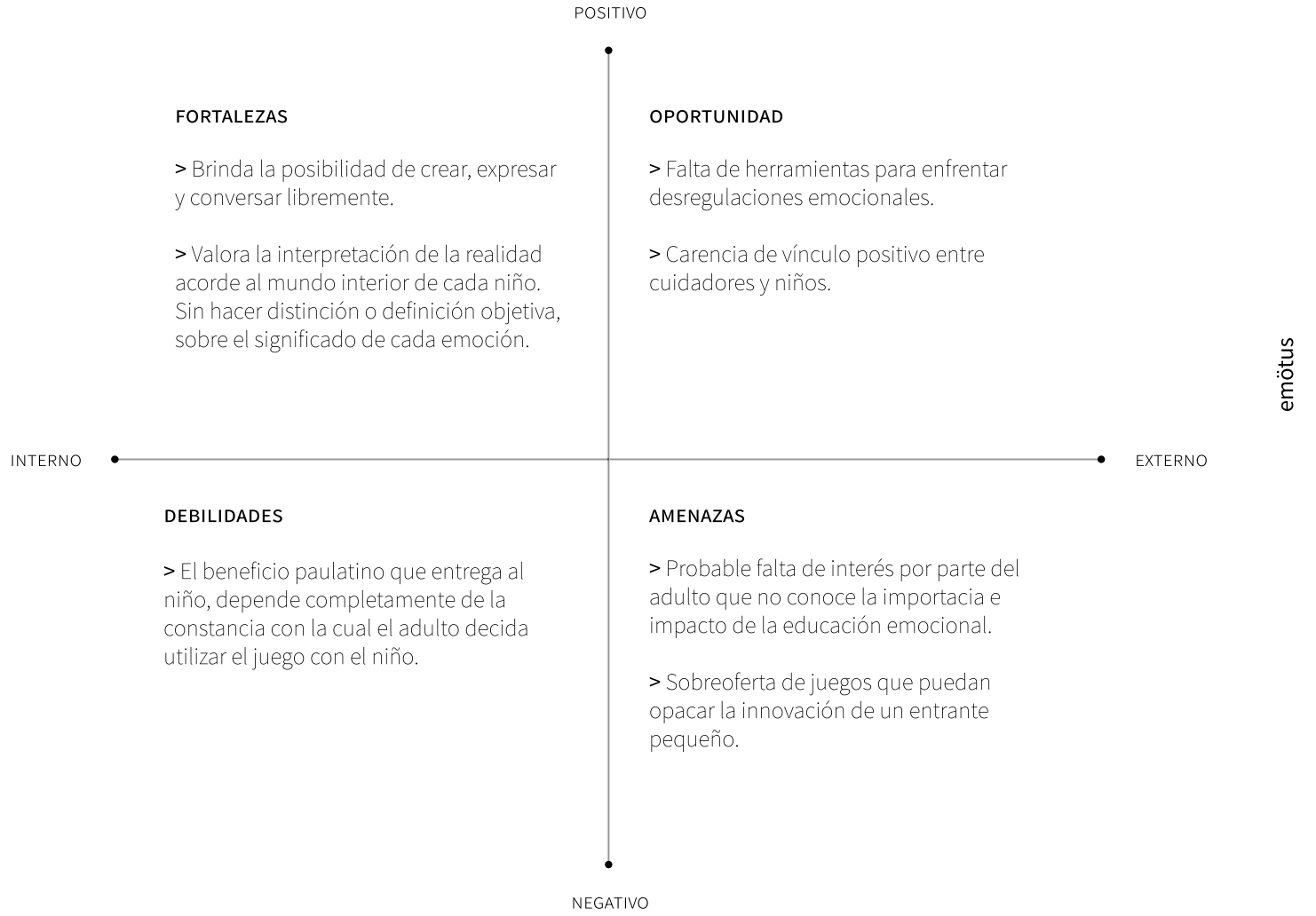
# 08. CIERRE

- \_ Análisis Foda
- \_ Proyecciones a futuro
- \_ Conclusión

08

08

# I. ANÁLISIS FODA



## II. PROYECCIONES A FUTURO

Para una próxima etapa se plantean las siguientes alternativas que permiten ampliar y potenciar el proyecto:

### > EXTENSIONES EMÖTUS:

Actualmente, Emötus se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia. Debido a esto, abarca las 8 emociones básicas con las cuales uno comienza ejercitando la gestión emocional. Sin embargo, hay autores que sostienen que existen más de 40 emociones que podemos distinguir en nuestro interior. Es por esto que se cree que en el futuro el juego actual podría considerarse como juego base, el cual se podrá complementar con las llamadas “extensiones”, las cuales propongan incluir emociones más elevadas para niños de mayor edad.

### > DIVERSIDAD EN LA MATERIALIDAD:

A la vez, considerando que cada persona en el mundo tiene uno de los cinco sentidos más desarrollado que los otros cuatro, y que

no todos los niños aprenden de igual manera, parece interesante poder explorar más materialidades. Esto con el objetivo de incluir texturas, aromas e incluso ruidos a las láminas de representación, buscando ser lo más inclusivo posible de acuerdo a las diferentes facilidades de aprendizaje existentes.

### > EXTENSIÓN DENTRO DE LA RUTINA:

Tomando en cuenta la importancia y dificultad del desarrollo de un adecuado vocabulario emocional, se cree necesario extender la interacción generada en el juego, incorporándola dentro de la rutina cotidiana del niño. Se pretende investigar la manera de proponer una dinámica que logre que el niño trabaje la identificación emocional a lo largo del día, con el objetivo de que el ciclo del producto no termine al dejar de jugar.

**> SISTEMA DE EXPERIENCIA:**

Considerando que los cuidadores del hogar de acogida de la Fundación no poseen una formación profesional, y habiendo corroborado que no es una característica única allí, sino que es igual en la mayoría de los hogares de residencia en Chile, y sumado a que cada miembro de la red de actores que rodea al niño es fundamental para asegurar su desarrollo general, se propone el diseño del siguiente sistema de experiencia:

## FUTURO ESCENARIO IDEAL DE LA PROPUESTA



Sistema del contexto ideal de proyecciones: elaboración personal.

Este sistema pone al niño en el centro, y abarca a la vez a otros dos usuarios que son emocionalmente indispensables para este: cuidadores y familias. Propone que es necesario un trabajo previo con estos actores, en donde se concientice y capacite a cuidadores y padres con el propósito de entregarles las herramientas adecuadas para asegurar una relación óptima con el niño. Las que serán de gran ayuda para luego dar paso a estas instancias de juego, momentos que Emötus se encarga de potenciar.

Con el diseño de este sistema se busca lograr un impacto aún mayor, ya que no solo se trabaja la identificación y gestión emocional, sino que se sustenta además de todo aquello necesario para asegurar una emocionalidad positiva en estos niños. Para lograr esto, se propone generar una alianza con la Fundación Cuida Futuro, quienes actualmente se encargan de realizar esta labor mediante charlas y capacitaciones a cuidadoras y padres de otros contextos similares.



### III. CONCLUSIÓN

Debido al resguardo social que hemos vivido a nivel nacional producto de la pandemia, a muchos nos ha tocado pasar numerosos días, o incluso meses, lejos de nuestros familiares, amigos y seres queridos, teniendo que adaptarnos a nuevas realidades de comunicación que muchas veces no nos parecen suficientes. Sin embargo, hay quienes viven una realidad bastante parecida a esta, pero de manera constante y desde mucho antes de la llegada del virus que causa la COVID-19. Son niños y niñas que a causa de diversas razones se encuentran en hogares de acogida, lejos de sus familias y en un ambiente emocionalmente amenazante. Bajo este escenario y en añadidura a la necesidad contingente de contribuir en la salud mental de niños y niñas del país, nace el presente proyecto que sostiene que es posible colaborar con el mejoramiento de esta realidad desde la educación socioemocional. Asegurando desde el diseño, el beneficio de entregar herramientas que facilitan la autogestión de las emociones, el fortalecimiento de un vínculo seguro y un adecuado vocabulario emocional, logrando que se comprenda la naturaleza e importancia de cada una de las emociones. Logrando que estos niños utilicen las habilidades emocionales obtenidas, en función de su propio bienestar y desarrollo general.

El proceso de desarrollo de este proyecto me permitió conocer mejor mis propios intereses dentro de la disciplina, y su impresionante cualidad interdisciplinar. Pude comprobar, de manera personal, que si utilizamos esta estrategia del diseño a favor de un área que aparentemente podría ser muy lejana, se pueden generar aportes inmensos. A la vez, tuve la posibilidad de relacionarme con diversos actores, ajenos a mi expertise, los cuales motivaron el enriquecimiento de mi proceso creativo e intelectual.

En este sentido, durante el curso de desarrollo del proyecto se evidenciaron notables progresos en cuanto a la educación emocional en la región, como el proyecto de ley que impulsa la Fundación Liderazgo Chile, el que busca incluir la educación emocional en la agenda educativa chilena, algo que hace un tiempo atrás no se estimaba necesario.

Hoy, más que nunca, veo el valor de conocer nuestros sentimientos, identificarlos y saber cómo expresar y gestionar cada uno de ellos; y me doy cuenta cómo esto impacta, tanto sobre uno mismo, como sobre todos aquellos que nos rodean. De esta manera, el desafío de visualizar la importancia de nuestra gestión emocional por sobre cada actividad que realizamos no termina acá, sino que se pretende seguir avanzando hasta lograr transformar realidades.

# 09. REFERENCIAS Y ANEXOS

09

09

**I.****REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

(Ainsworth, 1989) Ainsworth, M. (1989) Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709 – 716.

5 Ways to Celebrate World Space Week. (s. f.). Wee Society. <https://weesociety.com/blogs/news/56383813-5-ways-to-celebrate-world-space-week>

Antartica. (s. f.). Antartica - Libros. [https://www.antartica.cl/antartica/servlet/LibroServlet?action=fichaLibro&id\\_libro=195565](https://www.antartica.cl/antartica/servlet/LibroServlet?action=fichaLibro&id_libro=195565)

Author: admin. (s. f.). Amigurumi Sweet Bunny Free Crochet Pattern – Free Amigurumi Patterns. Amigurumi Sweet Bunny Free Crochet Pattern – Free Amigurumi Patterns. <https://freeamigurumipatterns.mfa.today/amigurumi-sweet-bunny-free-crochet-pattern/>

Bruno Munari Giovanni Belgrano, B. M. G. B. (s. f.). Never content. Libros del Zorro Rojo. <https://librosdelzorrorojo.mitiendanube.com/productos/piu-e-meno/>

**09.I >REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Campos, Anna Lucia. Neuroeducación: cómo educar para que el cerebro aprenda. Cerebrum Ediciones. Perú, 2010.

Carlson, E. A. C. (1998). A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation. A.

CASEL - CASEL. (s. f.). CASEL. <https://casel.org/>

CASEL. (2017). What is SEL? The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/what-is-sel/>

Cassidy, J. (2008). The Nature of the Child's Ties. En: J. Cassidy & P. Shaver (eds), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. (pp.3-22) The Guilford Press: New York.

Castillo, E. C. (2013). EL DISEÑO Y LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN CHILE. EDICIÓN ESPECIAL.

Céspedes, A. C. (2008). Educar las emociones educar para la vida. Vergara GRUPO ZETA.

Chile Crece Contigo, Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (s. f.). Los beneficios de jugar | Chile Crece Contigo. <http://www.crececontigo.gob.cl/tema/la-importancia-del-juego-2/?etapa=nicos-y-ninas-de-4-anos-o-mas>

Chronicle Books. (s. f.). Press Here: The Game. <https://www.chroniclebooks.com/products/press-here-the-game?crit.pid=camp.0luqz-nf4cgvg>

Cichetti D: The impact of social experience on neurobiological system: illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development* 2002; 17: 1407-28.

Colores. (s. f.). Paloma Valdivia. <http://palomavaldivia.cl/proyectos/colores-2/>

Contacto: La muerte de Lisette. (2016, 31 mayo). [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=2Kl47UH0vzU&ab\\_channel=T13](https://www.youtube.com/watch?v=2Kl47UH0vzU&ab_channel=T13)

De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S., & Melipillán, R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. *REV. Med.Clin.Condes*, 23(5), 521–529. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2012.02566.x>

Descubriendo “El Monstruo de Colores”. (s. f.). ATENCIÓN TEMPRANA Y ESTIMULACIÓN. <http://atenciontempranayestimulacion.com/2015/05/19/descubriendo-el-monstruo-de-colores/>

Design Council. (2019, 10 septiembre). What is the framework for innovation? Design Council’s evolved Double Diamond. <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>

Duschinsky, Senior University Lecturer Primary Care Unit Robbie. (2020). *Cornerstones of Attachment Research*. Oxford University Press, USA.

Educación Dakar, Senegal. (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educaci%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>

Educar, G. (2011, 10 junio). Entrevista: Amanda Céspedes Calderón, neuropsiquiatra infanto-juvenil. Grupo Educar. <https://www.grupoe educar.cl/noticia/entrevista-amanda-cespedes-calderon-neuropsiquiatra-infanto-juvenil/>

Edwards, L. (2013, 23 septiembre). Chile en deuda con la salud mental infantil. El Definido. [https://eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/1070/Chile\\_en\\_deuda\\_con\\_la\\_salud\\_mental\\_infantil/](https://eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/1070/Chile_en_deuda_con_la_salud_mental_infantil/)

El periquito y la sirena - Henri Matisse. (s. f.). HA! <https://historia-arte.com/obras/el-periquito-y-la-sirena>

El vínculo afectivo. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.

Elias, M. J. (2014). *Educar con inteligencia emocional: Cómo conse-*

## 09.I >REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

guir que nuestros hijos hijos sean sociables, felices y responsables. DEBOLSILLO.

Elmer, el elefante de colores. Actividades y materiales. (2019, 17 diciembre). *Cuentos para crecer*. <https://cuentosparacrecer.org/blog/elmer-el-elefante-de-colores-actividades-y-materiales/>

Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. (2005). Apego | El Apego durante los Primeros Años (0-5) y su Impacto en el Desarrollo Infantil. <http://www.encyclopedia-infantes.com/apego/segun-los-expertos/el-apego-durante-los-primeros-anos-0-5-y-su-impacto-en-el-desarrollo>

Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. (2018). Aprendizaje basado en el juego. <http://www.encyclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego>

Erikson. Recuperado de: <http://e Erikson.weebly.com/iniciativa-vs-culpa.html>

Escobar, M. E. (s. f.). El aporte de la educación parvularia | Chile Crece Contigo. Chile crece contigo. <http://www.crececontigo.gob.cl/columna/el-aporte-de-la-educacion-parvularia/>

Figueroa, B., Mollenhauer, K., Rico, M., Salvatierra, R., & Wuth, P. (2017). *Creando Valor a través del Diseño de Servicios* (p. 8). p. 8. Recuperado <http://www.dsuc.cl/pdf/Creando-valor-a-traves-del-Disenio-de-Servicios-DSUC.pdf?pdf=Publicacion>

Fontaine Pepper, I. (2000). EXPERIENCIA EMOCIONAL, FACTOR DETERMINANTE EN EL DESARROLLO CEREBRAL DEL NIÑO/A PEQUEÑO/A. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 26, 119-126. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052000000100009>

Franch, J. F. (2018). *ebook-30-actividades-educaci3n-emocional.pdf*. Google Docs. <https://drive.google.com/file/d/1ldi1lsbC0CXsUzwtR-Vy3C9fv5-M8p76q/view>

Francisco Mora (2012): Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-Gon-

zález, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Freixas, M. F. (2018, 12 diciembre). Educación emocional en las escuelas: El proyecto de ley que impulsa la Fundación Liderazgo Chile para «sanar la sociedad». El Desconcierto. <https://www.eldesconcierto.cl/2018/12/12/educacion-emocional-en-las-escuelas-el-proyecto-de-ley-que-impulsa-la-fundacion-liderazgo-chile-para-sanar-la-sociedad/>

Fundación Liderazgo Chile. (s. f.). FLICH – Fundación Liderazgo Chile. <https://www.flich.org/>

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Madrid: Kairós.

Gomez, R. G. (s. f.). Tipos de Apego y sus implicaciones psicológicas - Por Rafael Gómez. Asociación Mentes Abiertas. <https://www.mentesabiertas.org/articulos/publicaciones/articulos-de-psicologia/tipos-de-apego-y-sus-implicaciones-psicologicas>

Goodman, R., Ford, T., Corbin, T., & Meltzer, H. (2004). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) multi-informant algorithm to screen looked-after children for psychiatric disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 1125- 1131.

Groza, V. (1999). Institutionalization, behavior and international adoption. *Journal. Immigrant Health*, 3, 133-143.

Hernández, C. (2018, 24 enero). EL MÁXIMO PODER DEL HOMBRE ES SU CEREBRO. *Pensamientos de Luz*. <http://blogs.hoy.es/pensamientos-de-luz/2018/01/22/el-maximo-poder-del-hombre-es-su-cerebro/>

Hesse y Main (2000): Hesse, E. y Main, M. (2000) “Disorganized infant, child, and adult attachment: Collapse in behavioral and attentional strategies”, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, pp. 1097-1127.

INDH. (2017). Misión de Observación SENAME: Condiciones de vida

## 09.I >REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

y de cuidado. Recuperado de <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/4.1.-Condiciones-de-vida-y-de-cuidado.pdf>

INDH. (2017). Misión de Observación SENAME: Familia e Identidad. Recuperado de <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/4.4.-Familia-e-Identidad.pdf>

INDH. (2017). Misión de Observación SENAME: Resumen ejecutivo. Recuperado de <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/Resumen-Ejecutivo-Misi%C3%B3n-Sename-1.pdf>

Inés di Bártolo. Fundación América por la Infancia. (2020, 12 mayo). El Apego [Vídeo]. El Apego. [https://www.facebook.com/unsupportedbrowsers?v=243190760284935&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/unsupportedbrowsers?v=243190760284935&ref=watch_permalink)

Ines, D. B. (2020). Apego Como Nuestros Vinculos Nos Hacen Quienes Somos Clinica Investigacion Y Teoria (Rustico). LUGAR.

Its ok to talk. (s. f.). It's Ok To Talk. <http://itsoktotalk.in/>

Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (p. 127–159). The Guilford Press.

James, A (1993). *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

Jessica Ortega Carmen Moraga, J. O. C. M. (s. f.). Libro ¿Cómo estoy? Teraideas. [https://teraideas.cl/products/preventa-libro-como-estoy?variant=19243863474233&cy=CLP&utm\\_medium=product\\_sync&utm\\_source=google&utm\\_content=sag\\_organic&utm\\_campaign=sag\\_organic&gclid=EAAlQobChMlxvOI4pml7AlVeTS5Bh2hrQLQEAE-YASABEgiaFPD\\_BwE](https://teraideas.cl/products/preventa-libro-como-estoy?variant=19243863474233&cy=CLP&utm_medium=product_sync&utm_source=google&utm_content=sag_organic&utm_campaign=sag_organic&gclid=EAAlQobChMlxvOI4pml7AlVeTS5Bh2hrQLQEAE-YASABEgiaFPD_BwE)

Kochanska, Coy, Murray. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. [http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c\\_c/rsrscs/rdgs/emot/kochanska2001.CD.selfReg.pdf](http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/kochanska2001.CD.selfReg.pdf) Kochanska, G., Coy, K. C. y Murray, K. T. (2001). Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111. doi:

0.1007/s00417-005-0248-4

Larraín, A. (2019, 6 agosto). 10 cosas de la #CrisisSaludMental en Chile que usted no sabía. The Clinic - Reportajes, noticias, podcast, videos y humor. <https://www.theclinic.cl/2019/07/26/10-cosas-de-la-crisis-saludmental-en-chile-que-usted-no-sabia/>

Lecannelier, F. (2004). Apego & Adopción: Evidencias y Recomendaciones. Adopción: Mejorando caminos. Santiago de Chile: Ediciones Fundación San José.

Lecannelier, F. L. (2019, 21 agosto). Dr. Felipe Lecannelier: “Nuestra forma de crianza es un patógeno, un virus que literalmente enferma a niños y niñas”. LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS. <https://www.lms.cl/2019/08/21/dr-felipe-lecannelier-nuestra-forma-de-crianza-es-un-patogeno-un-virus-que-literalmente-enferma-a-ninos-y-ninas/>

Lyons-Ruth, K. L. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/buy/1996-02770-006>

Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A., & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33(4), 681–692. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.681>

Magia y Cartón. (s. f.). Magia y Cartón, Juguetes de Cartón hechos en Chile. <https://magiaycarton.cl/>

Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of Attachment Behavior and Representational Processes at 1, 6, and 19 Years of Age: The Berkeley Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (p. 245–304). Guilford Publications.

Marchesi, Á. M. (2021). La primera infancia(0-6 años) y su futuro. Santillana.

## 09.I >REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marín, I. M. (2016, 31 agosto). Imma Marín: «El juego es emoción, y sin emoción no hay aprendizaje». El Blog de Educación y TIC. <http://blog.tiching.com/imma-marin-el-juego-es-emocion-y-sin-emocion-hay-aprendizaje/>

Martínez, C. (2019, 8 marzo). ¿Por qué urge tener una ley de educación emocional en Chile? <https://www.infogate.cl/2019/03/09/por-que-urge-tener-una-ley-de-educacion-emocional-en-chile/>

Martínez, D. M. (2015, 11 noviembre). «De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el Universo si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia». La Nueva Crónica. <https://www.lanuevacronica.com/de-que-sirve-que-un-nino-sepa-colocar-neptuno-en-el-universo-si-no-sabe-donde-poner-su-tristeza-o-su-rabia#:~:text=De%20poco%20sirve%20que%20un,recursos%20para%20aumentar%20esa%20conciencia.>

Massonnié, J. (2020, 16 octubre). IntensaMente: la turbulenta vida de un cerebro humano | NeuroMéxico | Investigación, Divulgación y Difusión Científica. NeuroMéxico. <https://www.neuromexico.org/2015/08/26/intensamente-la-turbulante-vida-de-un-cerebro-humano/>

MINEDUC. (2016). Orientaciones Jornada de Planificación Establecimientos Educativos 2016. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE..pdf>

MINEDUC. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia 2018. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

MINEDUC. (2019). Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE\\_EP-Final.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf)

Ministerio de Salud de Chile. (2017). Plan nacional de salud mental 2017-2025. 206. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00173>

MINSAL. (2017). PLAN NACIONAL DE SALUD MENTAL 2017-2025. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/12/PDF-PLAN-NACIONAL-SALUD-MENTAL-2017-A-2025.-7-dic-2017.pdf>

Mitchell, C. (2017). «Depresión: hablemos», dice la OMS, mientras la depresión encabeza la lista de causas de enfermedad. OMS / Panamerican Health Organization. [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13102:depression-lets-talk-says-who-as-depression-tops-list-of-causes-of-ill-health&Itemid=1926&lang=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=13102:depression-lets-talk-says-who-as-depression-tops-list-of-causes-of-ill-health&Itemid=1926&lang=es)

Muris, P., & Maas, A. (2004). Strengths and difficulties as correlates of attachment style in institutionalized and non-institutionalized children with below-average intellectual abilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 34(4), 317-328.

Nallar, D. A. (2016). *Diseño y narrativa transmedia: Teoría y práctica*. Createspace Independent Publishing Platform.

Nallar, D. A. (2019). *Game Design Canvas*. A.

OMS. (2018, 30 marzo). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

ONU. (2020, 15 mayo). *Ante un posible aumento de los suicidios por el coronavirus, la ONU*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2020/05/1474312>

Organización de los Estados Americanos. (2010). “Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación” de Anna Lucia Campos. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia : Un Potente Ecuilizador*. [https://www.who.int/social\\_determinants/publications/early\\_child\\_dev\\_ecdkn\\_es.pdf](https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf)

Ortiz, E. O., & Marrone, M. M. (2002). La teoría del apego. Un enfoque actual. *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*, 326. <https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000198>

Pérez Olvera, M. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III. Identidad y Relaciones Sociales*. Antología de lecturas. El Reloj de Arena. Culturas

## 09.I >REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Juveniles En México, 94–111. Recuperado de : [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/Libros\\_Adolecencia.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolecencia.pdf)

Ph D, E. O. P. P. & Rosenberg, Lecturer Department of Psychology Erika L. (2005). *What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (Facs)* (2nd Revised ed.). Oxford University Press, USA.

Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, V. S., Otten, L., Bilenberg, N., ... Verhulst, F. C. (2011). International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: Parents' reports from 24 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(3), 456–467. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563472>

Robinson, J. (2002). Attachment Problems and Disorders in Infants and Young Children: Identification, Assessment, and Intervention. *En Infants and Young Children*, 14(4), 6-18.

Rosas, R. R. (2020, 18 mayo). CEDETi UC - Educación en cuarentena en 400 palabras: La importancia de la emocionalidad positiva en el aprendizaje. Centro UC, tecnologías de inclusión CEDETi. <http://www.cedeti.cl/noticias/educacion-en-cuarentena-en-400-palabras-la-importancia-de-la-emocionalidad-positiva-en-el-aprendizaje/>

San Miguel, J. (2012). Contextos Sociales y Familiares de la Educación de niños y niñas desde el nacimiento a los seis años. pp.7-31.

Sawyer & Sammie Sparks. (s. f.). *YerTurn! - The Charades Board Game For Children*. Kickstarter. <https://www.kickstarter.com/projects/sawyersparks/yeturn-the-game-with-dough?ref=discovery&term=board%20game%20for%20children>

SENAME. (2019). *Anuario Estadístico 2019*. <https://www.sename.cl/anuario-estadistico-nv-2020/Anuario-Estadistico-2019-nvn-2.pdf>  
SensaCine.com.mx. (s. f.). *Intensamente*. <https://www.sensacine.com.mx/peliculas/pelicula-196960/>

Serracino, J. (2016). *Infancia Institucionalizada: narrativas de a expe-*

riencia de familias del programa de “Reparación, acompañamiento y vinculación familiar. Recuperado de [http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22\\_Serracino.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Serracino.pdf)

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: International Thompson.

Silvia Martínez. (2019, 21 marzo). ENSEÑA A TU HIJO A IDENTIFICAR LAS EMOCIONES CON EL JUEGO DE LAS EMOCIONES [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5lg70Ff-pA8&app=desktop>

Sonuga-Barke, E. J., Schlotz, W., & Kreppner, J. (2010). Differentiating developmental trajectories for conduct, emotion, and peer problems following early deprivation. In M. Rutter, et al. (Eds.), *Deprivation specific psychological patterns: effects of institutional deprivation* (pp.102-124). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75 (1).

The works of Aristotles. (1912). Internet Archive. <https://archive.org/details/worksof aristotle512aris/page/n27/mode/2up>

Theraplay. (s. f.). Theraplay Chile. <http://www.wp.theraplay.org/chile/>

Triple P. (s. f.). Positief Opvoeden | maakt opvoeden weer leuk en makkelijk – PositiefOpvoeden, Triple P (Nederland). <https://www.positiefopvoeden.nl/nl-nl/home/?cidsid=6meip2bgga7lp90lr45dl1eqo4>

UALABI. (s. f.). QUIÉNES SOMOS | UALABI - Momentos de emoción. <http://www.ualabi.cl/>

UNESCO. (2009). Construir la riqueza de las naciones. Organización de las Naciones Unidas. <http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/resolution/>

UNICEF Y SENAME. (2010). Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de SENAME. [https://www.sename.cl/wsename/otros/INFORME%20FINAL\\_SENAME\\_UNICEF.pdf](https://www.sename.cl/wsename/otros/INFORME%20FINAL_SENAME_UNICEF.pdf)

Valdivia, P. M. (s. f.). Nosotros. Paloma Valdivia. <http://palomavaldivia.cl/proyectos/nosotros/>

## 09.I >REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Valenzuela, X. V. (2020, 15 marzo). El lento camino para incluir la educación emocional en los colegios. *Diario Concepción*. <https://www.diarioconcepcion.cl/ciudad/2020/03/15/el-lento-camino-para-incluir-la-educacion-emocional-en-los-colegios.html>

VAN IJZENDOORN, SCHUENGEL, BAKERMANS-KRANENBURG. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*. <https://core.ac.uk/download/pdf/188465826.pdf>

Vergara, R. L. (2020, 4 marzo). Los tipos de apego. Grupo Crece. <http://www.grupocrece.es/blog/Psicolog%C3%ADalos-tipos-de-apego>

Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H. & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1246-1254.

World Health Organization. (2017, 23 octubre). Salud del niño. Organización Mundial de la Salud. [https://www.who.int/topics/child\\_health/es/](https://www.who.int/topics/child_health/es/)

Yale Center for Emotional Intelligence. (s. f.). Yale Center for Emotional Intelligence. <https://www.ycei.org/>

### OTRAS REFERENCIAS:

- Luz María Vicuña, entrevista personal realizada el 22 de abril 2020; 27 de abril 2020; 10 de septiembre 2020.
- Magdalena Larraín, entrevista personal el 6 de junio 2020.
- María Angélica Valenzuela, entrevista personal el 27 de abril 2020.
- María José Trucco, entrevista personal el 10 de abril 2020; 27 de abril 2020.
- María Paz Gonzalez, entrevista personal el 10 y 11 de septiembre 2020.
- Valentina Romo, entrevista personal realizada el 27 de abril 2020.
- Magdalena Correa, entrevista personal el 28 de abril 2020.



## II.

### ANEXOS

La recopilación de las diversas pautas y respuestas de entrevistas, encuestas, y material de actividades como testeos, validaciones y cocreaciones, se encuentran organizados en la siguiente carpeta de google drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1D43mEyLTXV3LYpKx09St-Zaz45gSVrC24?usp=sharing>



# FUNDACIÓN LIDERAZGO CHILE

Emite el presente diploma a:

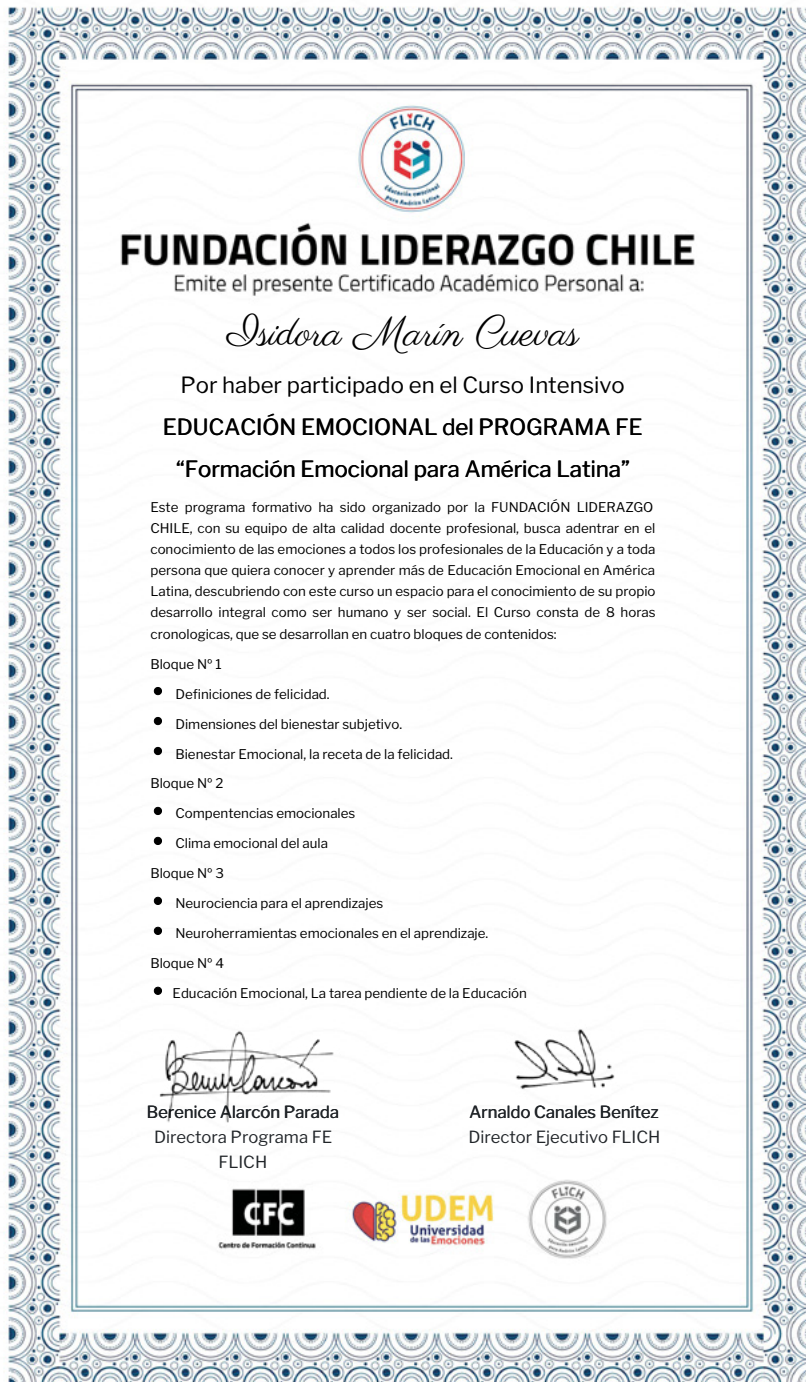
*Isidora Marín Cuevas*

Por haber participado en el Curso Intensivo  
**EDUCACIÓN EMOCIONAL del PROGRAMA FE**  
"Formación Emocional para América Latina"

Berenice Alarcón Parada  
Directora Programa FE  
FLICH

Arnaldo Canales Benítez  
Director Ejecutivo FLICH







# emötus

*Des-cubre y conecta con tus emociones*



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

diseño | uc  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Escuela de Diseño