

# HACIA UNA ENSEÑANZA DEL DISEÑO MÁS SANA

*Proyecto experimental que desarrolla espacios de bienestar  
a través del juego utilizando metodologías de co-diseño*

---

*Proyecto para optar al título profesional de Diseñadora  
con mención en Diseño Gráfico*

*Estefanía Maturana Retamal  
Profesor Guía: Bruno Perelli Soto  
2022*







Estefanía Maturana Retamal

**HACIA UNA ENSEÑANZA DEL DISEÑO MÁS SANA**

*Proyecto experimental que desarrolla espacios de bienestar a través del juego utilizando metodologías de co-diseño.*

*Proyecto para optar al título profesional  
de Diseñadora con mención en Diseño Gráfico*

*Estefanía Maturana Retamal  
Profesor Guía: Bruno Perelli Soto*

2022



## ***Agradecimientos***

*Dedico a todas las personas que colaboraron de diferentes formas en la realización de este proyecto. Mis agradecimientos particulares:*

*A mi profesor guía en este proceso **Bruno Perelli** por su constante orientación, apoyo y motivación.*

*A **Liz Sanders** y **Alejandro Masferrer**, por su gran relevancia como principales referentes dentro del proyecto y su tiempo a escuchar y entregar su validación hacia mi trabajo.*

*A los profesores **Magdalena Cattan** y **Rodrigo Dueñas** por su disposición al aceptar ser parte con sus talleres en los testeos de este proyecto.*

*A la psicóloga **Claudia González** por su amabilidad al aportar desde sus observaciones y sugerencias respecto a los conceptos y problemáticas de salud mental que fueron abordados.*

*A mis familiares y cercanos quienes colaboraron desde un aspecto más personal y emocional durante todo el desarrollo de este proyecto.*

*Y a mí, por el esfuerzo y darme el tiempo necesario para finalizar un proyecto del cual estoy muy orgullosa.*

**15**

**16**

**18**

18

20

24

31

**31**

33

38

**40**

40

42

44

**46**

46

47

**48**

48

50

54

67

# CONTENIDO

---

## PARTE I / PRESENTACIÓN

**Abstract**  
**Introducción**

## PARTE II/ MARCO TEÓRICO

### **Salud Mental**

¿Qué entendemos por salud mental?  
Arteterapia  
Casos de estudio  
Nuevos paradigmas del diseño

### **Co-diseño**

Co-diseño y Co-creación  
Los espacios de oportunidad de diseño

### **Juego**

Impacto cultural del juego  
Mecánicas del juego  
El rol del juego dentro de las terapias

## PARTE III / PROYECTO

### **Proyecto**

Descripción  
Objetivos

### **Metodología**

Planificación  
Levantamiento de referentes  
Consulta a expertos  
Mi propia mecánica de juegos

**69**

71

76

81

83

84

87

**87**

89

110

112

**119**

119

120

126

133

**133**

136

139

**139**

139

141

# CONTENIDO

---

## **Proceso Creativo**

Tablero  
cartas  
herramientas para la dinámica  
diseño de la experiencia  
herramienta de validación  
Resultados esperados

## PARTE III / RESULTADOS

### **Validaciones y resultados**

Validación en terreno  
Validación con formulario  
Validación teórica

### **Reflexiones y Conclusiones**

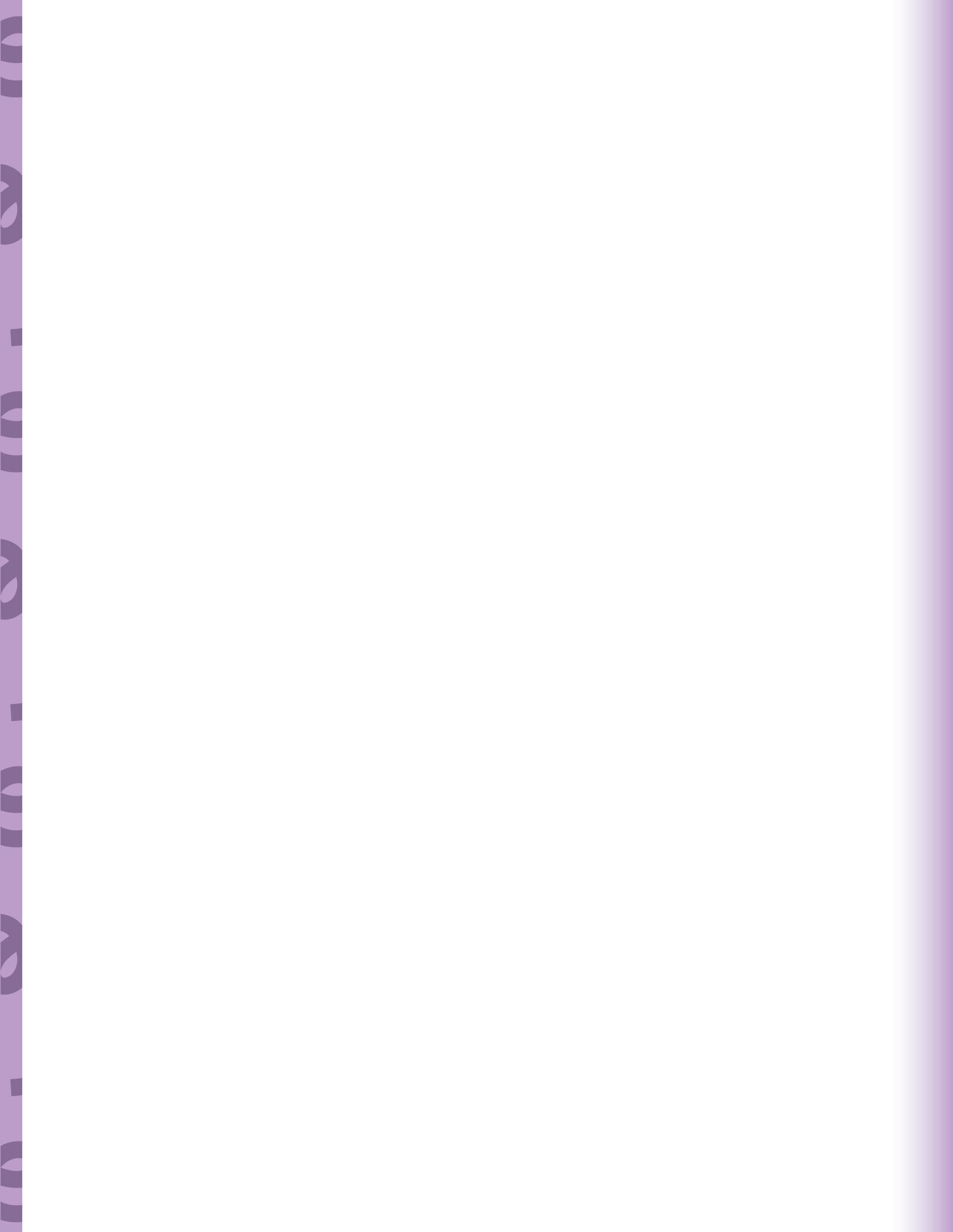
Desde los autores  
Desde lo formativo  
Desde la salud mental y bienestar  
Desde el proyecto

### **Trabajo a futuro y Proyecciones**

Hacia mi vida profesional  
Libros y revistas

### **Bibliografía**

Libros y Revistas  
Noticias







## PARTE I / PRESENTACIÓN

# Abstract

El presente proyecto: *Hacia una enseñanza del diseño más sana*, propone por medio de metodologías experimentales basadas en co-diseño, como forma de terapia, desarrollar espacios de bienestar a través del juego. De esta forma, dichos espacios permitirán abordar los desafíos a los que se enfrentan las y los estudiantes en sus procesos creativos con respecto a su salud mental, durante su aprendizaje y formación como diseñadores.

El proyecto se estructura por medio de Metodología de Investigación Basado en Arte (ABR) donde los objetivos a partir de evocar, invocar y provocar responderán a actividades de levantamiento de referentes y fuentes por

expertos; el desarrollo del diseño de un juego de mesa, sus mecánicas y dinámicas para posteriores experiencias de validación a modo de contrastar dichos casos con la bibliografía.

Se busca, por tanto, contribuir generando espacios de co-diseño para el bienestar desarrollando nuevas dinámicas, como forma de enfrentar las problemáticas de salud mental durante los procesos formativos de las y los diseñadores.

**Palabras claves:** salud mental, co-diseño, bienestar, juego, dinámicas, proceso formativo.

/ PRESENTACIÓN

## Introducción

*“Dentro de las políticas públicas de los países, la salud mental se ha posicionado como una dimensión relevante de la salud, por el impacto que tiene en el funcionamiento cotidiano de las personas, en la calidad de vida y por la creciente permanencia de los problemas en esta área.”*

*(Pérez-Villalobos et al., 2012)*

El cuidado y prevención de problemas de salud mental ha sido un punto de alto estudio y debate a lo largo de los años<sup>1</sup>. Se considera que los estudiantes universitarios son una población especialmente vulnerable al desarrollo de patologías asociadas al estrés, ansiedad y la depresión, y el efecto de dicha sintomatología sobre variables como el rendimiento académico, la deserción, el abandono y el bienestar emocional, entre otras<sup>2</sup>. Es por esto que disciplinas ligadas a las Artes han llevado a crear nuevas formas de psicoterapia en las que se utiliza el arte como herramienta y forma de expresión para abordar este tipo de problemáticas.

En la actualidad, el entorno de diseño también se ha visto expuesto cambios en los paradigmas y modelos de trabajo con enfoques más inclusivos y colaborativos en los que nuevos integrantes son incorporados en los procesos creativos donde se les entregan todas las herramientas necesarias para canalizar la co-creatividad. Estos modelos han hecho necesario un nuevo planteamiento de aprendizaje y un nuevo modo de enseñanza en diseño que además pueda identificar, abordar y prevenir los niveles de estrés y altos estados de ansiedad de los procesos creativos y formativos. Todas estas disciplinas que han creado formas de psicoterapias basadas en diferentes áreas del arte están jugando un papel importante que tiene como objeto favorecer la salud mental de las personas.

¿De qué manera el diseño, en cuanto a su actividad facilitadora y área creativa, puede crear una herramienta con un nuevo enfoque en los procesos creativos y formativos para abordar los problemas de salud mental?

Desde lo señalado la investigación sobre las problemáticas de salud mental en los estudiantes universitarios, se centrará específicamente en torno a un nuevo enfoque basado en el diseño, el cual se articula desde las prácticas del co-diseño, como también desde el juego y sus mecánicas.

1. *Alonso et al., 2004; Beuke, et al., 2003; Brown, et al., 2001; Dowrick-et al.,1998; Michaud, et al., 2001.*
2. *Agudelo, et al., 2008.*



## PARTE II / MARCO TEÓRICO

# Salud Mental

*“Dentro de las políticas públicas de los países, la salud mental se ha posicionado como una dimensión relevante de la salud, por el impacto que tiene en el funcionamiento cotidiano de las personas, en la calidad de vida y por la creciente permanencia de los problemas en esta área.*

*(Pérez-Villalobos et al., 2012)*



## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SALUD MENTAL?

Para comenzar a hablar acerca de Salud Mental (SM)<sup>3</sup> es necesario presentar las definiciones comúnmente utilizadas del concepto, a las que me referiré durante todo este informe. Para esto presento algunas definiciones, como la utilizada en psicología donde hablar de SM se refiere a **“un estado relativamente permanente y no se remite exclusivamente a la ausencia de trastornos mentales”**<sup>4</sup>. En este sentido la SM tiene que ver con la vida diaria de todos, se refiere a cómo cada uno se relaciona en el desarrollo de las actividades con la comunidad; comprende la manera en que cada uno armoniza sus habilidades, deseos, sentimientos, anhelos, ideales y valores morales con los requerimientos para hacer frente a las demandas de la vida.

De igual manera la Organización Mundial de la Salud (OMS)<sup>5</sup> define SM como:

***“un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. Es parte fundamental de la salud y el bienestar que sustenta nuestras capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en el que vivimos”***<sup>6</sup>.

Además como la OMS enfatiza que:

***“salud mental es más que la mera ausencia de trastornos mentales. Se da en un proceso complejo, que cada persona experimenta de una manera diferente, con diversos grados de dificultad, angustia, resultados sociales y clínicos que pueden ser diferentes”***<sup>7</sup>.

La salud mental establece un punto de equilibrio que reconoce el valor de ésta con el sujeto, pero también con la comunidad o grupo humano al que pertenece. Con estas definiciones establecidas se entiende de mejor manera el fenómeno, además de generar una idea de lo complejo y amplio que puede ser, al involucrar diferentes aspectos de la vida de las personas, causar un impacto en cómo nos desenvolvemos con nuestras comunidades afrontando diversas situaciones del día a día.

Abordar o tratar de resolver cualquier problemáticas de SM no es algo sencillo, por los diferentes factores que implica, lo delicado que puede ser el tema y que, en muchos casos, significa un trabajo complejo que no logrará abordar todo el aspecto de la temática, pero, frente la intención de afrontar alguna de estas problemáticas, será necesario ocuparse caso a caso. Si bien este proyecto no pretende condicionar la percepción que podemos tener en torno a las diversas acepciones o acercamientos a una definición unitaria de SM, creo importante aclarar que de ahora en adelante,

3. SM, para futuras referencias.
4. Davini, et al., 1978
5. OMS, para futuras referencias.
6. OMS, 2017.
7. Ibid.



las definiciones aquí expuestas serán la base sobre la cual se estructuran los casos a analizar o desarrollar.

## ARTETERAPIA

Un factor relevante a entender son las formas en las que se abordan las problemáticas de Salud Mental, dentro de estas se encuentran las Terapias. Estas se definen como: **“una forma de recibir ayuda ante un problema; un proceso de trabajo interior y evolución personal”**<sup>8</sup>. Consiste en una serie de encuentros con un psicólogo o terapeuta en los que, por medio de la palabra, a veces a través de otras técnicas y ejercicios, la persona va trabajando y superando sus dificultades siendo más consciente de miedos, dudas, inseguridades o bloqueos e ir así entendiendo cómo se han formado esos problemas a lo largo de su vida. La terapia posibilita que la persona se vaya conociendo mejor y desarrolle nuevas formas de resolver sus dificultades<sup>9</sup>.

Dentro de las Artes, entre las cuales se puede encontrar, las visuales, danza, música y teatro, se ve una inquietud por generar dinámicas de sanación en temas de salud mental<sup>10</sup>.

Con lo anterior definido y entendiendo lo que son las terapias, puedo proseguir a presentar cómo las Artes se incorporan dentro de estos espacios. Por una parte Arte tiene una capacidad creativa y por otra tiene estos espacios simbólicos de expresión donde precisamente la música, danza,



teatro y las artes visuales—*lo considerado bellas artes*— proponen espacios de sanación.

Terapeutas comparten la creencia de que las Terapias de Arte ofrecen un espacio seguro para la expresión<sup>11</sup>. El factor positivo que ofrece, el espacio seguro es la libertad para que los pacientes participen en el proceso creativo a su propio ritmo. En *Dramaterapia*, por ejemplo, los participantes son libres de elegir el papel que quieren desempeñar y así expresar las emociones que sienten que deben expresarse<sup>12</sup>. Es por esto que disciplinas como el Arte han llevado a crear nuevas formas de psicoterapia en las que se utiliza la técnica como herramienta y medio de expresión para abordar problemáticas de SM.

El Arteterapia (AT)<sup>13</sup> es una disciplina que implica el uso de los medios y elementos que proveen las artes, principalmente las visuales como recurso terapéutico intencionado, que brinda bienestar, contención y/o cura para individuos o grupos<sup>14</sup>.

Desde tiempos inmemorables a través del Arte se muestra la sanación en las personas<sup>15</sup>. El ser humano siempre ha creado representaciones que permiten significar sus experiencias, procesos vitales y evolución. Arte es la denominación para estas configuraciones, logra manifestar las tendencias internas de la sociedad. Los seres humanos pueden plasmar sus experiencias, fomentar la intuición, creatividad y sensorialidad. El Arte permite fomentar la expresión personal, las experiencias tienen la posibilidad de ser seleccionadas, variadas y repetidas a voluntad. Es también un espacio propicio para estimular la comunicación consigo mismo y los demás.

La artista y educadora Edith Kramer, hace énfasis en el proceso creativo artístico y sus propiedades integrativas y curativas. Para ella, en Arteterapia:

***“se estimula, despierta y amplía la capacidad sublimatoria de los pacientes y participantes. Un elemento fundamental para que se alcance el éxito, es que el creador sienta satisfacción a través de su acción creativa sublimatoria”***<sup>16</sup>.

Busca rescatar el efecto sanador de la expresión artística, las técnicas de la Terapia Artística no se centran en el valor estético del trabajo en sí, sino sobre el proceso terapéutico, considerando que todo individuo, tenga o no formación artística, posee la capacidad latente para proyectar sus conflictos internos por medio del Arte.

El Arteterapia es una herramienta potencial para la expresión de la creatividad y que actualmente esta siendo utilizado para el desarrollo personal y vía terapéutica para tratar

8. Pérez y Gardey, 2008

9. Magallón, M., 2015.

10. Karkou et al., 2017; MacDonald et al., 2012

11. Papagiannaki et al., 2016.

12. Ibid.

13. AT, para futuras referencias.

14. Torres, 2005; ACAT, 2014.

15. Ibid.

16. Kramer, 2001.



trastornos psicológicos, miedos, bloqueos, entre otras cosas. Esta Terapia se conceptualiza como una forma de psicoterapia que usa medios artísticos como modo primario de comunicación, cuyo objetivo es permitir que el usuario efectúe un cambio y crecimiento a nivel personal a través del uso de materiales de Arte en un ambiente seguro y facilitador. En cuanto a su utilidad ofrece la oportunidad para la expresión y la comunicación tanto verbal como no verbal, puede ser particularmente útil para personas que tienen dificultades para expresar sus pensamientos y sentimientos verbalmente.

***“El Arteterapia al igual que en otras formas de psicoterapia y asesoramiento, son usadas para alentar el crecimiento personal, aumentar la autocomprensión, asiste en la reparación emocional. Es una modalidad que puede ayudar a las personas (...) a crear significado y lograr una visión, encontrar alivio de emociones o traumas abrumadores, resolver conflictos y problemas, enriquecer la vida diaria y lograr una mayor sensación de bienestar”<sup>17</sup>.***

El Arte como terapia contempla a cada ser humano íntegro, indivisible y único otorgándole un tiempo y espacio para permitirse ese encuentro muchas veces censurado por el poder dominante: la necesidad de producción en cadena, ganar, la competencia, la vida vertiginosa y exitista donde el que sale del esquema pierde. Entonces el Arte resulta una vía segura para abarcar ese cúmulo de particularidades que afecta de una u otra forma a cada persona según su género, generación, contexto socioeconómico, etc.

Propone y respalda la creencia que todas las personas tienen la capacidad de expresarse creativamente y que el producto es menos importante que el proceso terapéutico involucrado. El enfoque del terapeuta no

está específicamente en los méritos estéticos de la creación, sino en las necesidades terapéuticas de la persona para expresarse.

La aspiración del arteterapeuta es hacer accesible a personas afectadas, el goce y la satisfacción que el trabajo creativo puede proporcionar. Una técnica en la que el usuario puede comunicarse —*aparte del lenguaje verbal*— con distintos materiales artísticos. Esta es una alternativa terapéutica basada en la expresión a través de materiales de arte para llegar a la exploración y resolución de problemas. El papel del arteterapeuta consiste en ayudar a estimular el proceso creativo de la persona, acompañarla en la creación, ofrecer para este trabajo un marco favorable, seguro, continuo, creando una relación empática triangulada: terapeuta-obra-usuario. Consiste en una técnica más para ayudar a las personas por medio del Arte, que fomenta la creatividad, la resolución de problemas y el conocimiento del propio ser mediante algo tan interesante como el Arte.

***“El Arteterapia es una especialización que recurre a las artes y las imágenes visuales como a los procesos creativos receptivos con fines terapéuticos, educativos, de prevención, rehabilitación y desarrollo personal”<sup>18</sup>.***

Entendiendo el rol de las Artes dentro de las Terapias, no puedo dejar de pensar en los elementos en común que comparten con otras áreas creativas como el Diseño.

Si las Artes están siendo utilizadas para generar espacios de sanación que promueven el bienestar a través de sus diferentes formas de expresión ¿hay alguna forma de generar una terapia propia del Diseño?, ¿qué herramienta se podría crear que recoja parte de las bases del Diseño para generar estas instancias de bienestar?

17. Malchiodi, 1998.

18. Marinovic, 2003.



## CASOS DE ESTUDIO

En Chile, un estudio<sup>19</sup> encontró que un 17,7% de la población había concurrido a algún tipo de atención de SM no especializada.

***“Siendo depresión, ansiedad y consumo de alcohol, los tres problemas de SM más prevalentes tanto en la población latinoamericana, como también Chilena y que han mostrado asimismo, ser los más predominantes en universitarios”<sup>20</sup>.***

Otro estudio<sup>21</sup>, enfocado en este grupo, muestran que la población universitaria puede presentar una serie de trastornos psicológicos al ingresar a la universidad. Otros han llegado a concluir sobre lo especialmente vulnerables al desarrollo de patologías asociadas al estrés, ansiedad y depresión en este grupo y el efecto de dicha sintomatología sobre variables como el rendimiento académico, la deserción, el abandono y el bienestar emocional, entre otras<sup>22</sup>.

¿Qué aspectos del contexto universitario pueden tener este impacto en los estudiantes? Factores como ambientes cambiantes, con altas exigencias para los estudiantes que ingresan en él, con múltiples factores estresores<sup>23</sup>, siendo ansiedad, estrés y depresión tres de los principales motivos de consulta atendidos a través de los servicios de bienestar universitarios<sup>24</sup>. Encontrando en universitarios que la prevalencia de trastornos ansiosos era de un 23.8% en mujeres y de un 10.7% en hombres<sup>25</sup> y en la población Chilena adulta de 17.9% y de un 9.7%<sup>26</sup>. Siguiendo esta línea de análisis, según uno de los estudios mencionados anteriormente<sup>27</sup>, el estrés, ansiedad y depresión podrían

relacionarse con las dificultades académicas de los estudiantes. Siendo esta consecuencia de la pérdida de interés y/o disminución de las actividades cotidianas relacionadas con el rendimiento académico.

Los antecedentes anteriores sugieren la gran importancia de abordar estas problemáticas y asimismo me permiten generar un marco de la situación de SM en Chile y así poder dirigir la atención a este grupo más vulnerable y particular que son las y los estudiantes universitarios.

En el caso de particular de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU)<sup>28</sup> de la Universidad de Chile estas problemáticas no son algo nuevo a lo que se enfrentan, ya que estas temáticas han sido parte de las demandas dentro las numerosas y continuas manifestaciones por parte de los estudiantes a través de los años. Con antecedentes que van desde generar cambios en las mallas curriculares, el manejo de las altas cargas académicas, las condiciones en las que se trabaja, aspectos de calidad de la infraestructura donde se forman los estudiantes, hasta falta de

personal en las áreas de psicología proporcional a la cantidad de estudiantes de la Facultad. Estas demandas al día de hoy siguen siendo temas de alta relevancia, queja y precaridad.

Adicionalmente, un antecedente importante de mencionar es que desde mi ingreso a la Facultad en el año 2016, esta ya se encontraba en un proceso de innovación curricular para las tres carreras —*Arquitectura, Geografía y Diseño*—<sup>29</sup> en busca de responder a parte de las demandas y necesidades de los estudiantes, nuevos perfiles de profesionales de cada carrera, cargas académicas, como nuevos paradigmas de las diferentes áreas<sup>30</sup>.

**“Todos estos cambios tenían por objetivo hacer un semestre ‘más humano’, y eso a nuestro juicio no se está logrando hasta el momento. Hay que tener más ojo con la distribución de horas y cómo los profesores de los talleres implementan la nueva malla”<sup>31</sup>.**

A pesar de estas innovaciones curriculares en los años 2016 —*para Arquitectura y Geografía*— y el 2018 —*para la carrera de Diseño*—, las problemáticas de SM continúan durante los siguientes años, respaldadas por las constantes movilizaciones y manifestaciones por parte de los estudiantes, en las que sus demandas respecto a SM cada vez tomando mayor voz y notoriedad.

A esto le debemos agregar datos recolectados por medio de Secretaría de Estudio y la unidad de Psicología en la Dirección de



[Fig. 1] Noticia “La realidad detrás de la sobrecarga académica” (Bastidas, 2019).

19. Kohn et al., 2005.
20. Cova et al., 2007; Balanza, et al., 2008.
21. Beck, et al., 2002
22. Agudelo, et al., 2008; Arrivillaga, et al., 2004; Beck et al., 2002; Celis et al., 2001; Galli, et al., 2001; González, et al., 2004; Joffre, et al., 2007; Perales, et al., 2003; Román, et al., 2008.
23. Los factores estresores son los estímulos, condiciones o situaciones que generan estrés.
24. Agudelo, et al., 2008.
25. Cova et al., 2007.
26. Vicente et al., 2002.
27. Arrivillaga et al., 2004.
28. Fau, para futuras referencias.
29. Fau, 2015a, 2015b.
30. Fau, 2015c.
31. Fau, 2016a.



Asuntos Estudiantiles (DAE)<sup>32</sup> de la FAU a las cuales contacté solicitando acceso a data respecto a la carrera y estudiantes de diseño, la que contempla aspectos como deserción, congelamiento de la carrera, ingreso y egreso, desde 2016 a 2020. El período comprendido, no es azaroso, ya que como el proyecto inicia desde una reflexión y crítica de mi propia formación como estudiante, por tanto creo consecuente observar la data desde el año de mi propio ingreso a la universidad.

A partir de la información solicitada, el nexo establecido con Claudia pasa a ser una asesoría constante durante la realización de esta investigación y proyecto de título.

La información presentada (Ver Figura 2 y 3) por ambas fuentes me permitirían especular acerca de cierta implicancia y co-relación entre el número de ingresados a la Facultad y el número de casos de estudiantes atendidos por la psicóloga, siendo ésta hipótesis igualmente

<b>AÑO INGRESO</b>	<b>TOTAL INGRESADOS*</b>	<b>TOTAL DESERCIONES**</b>
<b>2016</b>	673	45
<b>2017</b>	541	44
<b>2018</b>	501	21
<b>2019</b>	443	22
<b>2020</b>	226	6
<b>2021</b>	141	4

Nota: \*Progresión de Estudiantes: total ingresado por cohorte y tipo de ingreso (1ro a 12do)

\*\*Progresión de Estudiantes: total eliminado, retiro voluntario, inactivo (1ro a 12do)

[Fig. 2] Información rescatada de data sobre el Estado de la Situación Académica de los estudiantes a 5/07/21 (Vease Anexo A)

comentada por ella (Ver anexo B). Asimismo no es menor considerar el número de deserción entre el período de 2016 y 2019 (Ver Figura 2), como también tener presente la gran cantidad de información y casos que pudieron quedar afuera por el contexto y complicaciones de la pandemia del 2020-2021.

32. DAE, para futuras referencias.

AÑO	ATENCIÓNES GRAL.	ESTUDIANTES ATENDIDOS (AS)
2016	628	81
2017	437	74
2018	365	79
2019	404	59
2020	404	58
2021	395	61

[Fig. 3] Información rescatada de data sobre el Estado de la Situación Académica de los estudiantes a 7/05/21 (Vease Anexo A)



Uno de los antecedentes más importantes y diría un momento culminante respecto a esta demanda sobre las problemáticas de SM, fue la manifestación del año 2019<sup>33</sup>, de estudiantes de arquitectura y diseño en el frontis de la Facultad, quienes buscaban visibilizar ante el ojo público y de los medios el deterioro de la SM, las extenuantes cargas académicas, altos niveles de estrés y ansiedad, e incluso intentos de suicidio.

Esta fue una de las manifestación que tuvo gran impacto y revuelo en varios medios de comunicación<sup>34</sup>, abriendo la conversación respecto a la temática<sup>35</sup>.

Con ambos extremos, por un lado, críticas, ofensas y reproches hacia los estudiantes, en muchas oportunidades invalidando sus experiencias y emociones<sup>36</sup>. Y por otro lado, despertando una contrarespuesta<sup>37</sup>,



[Fig. 4] “Cansancio y silencio” es la intervención y protesta en contra y en respuesta al estrés y la salud mental que provoca la FAU a lo estudiantes.



[Fig. 5] Registro fotográfico de carteles diseñados por los estudiantes para la intervención y protesta “Cansancio y Silencio”.



[Fig. 6] “LA FAU VIVE ANGUSTIA” y “LA FAU VIVE ANSIEDAD” son algunos de los mensajes utilizados por los estudiantes en la protesta.



[Fig. 7] Manifestación por grupo de estudiantes de Arquitectura de la Universidad Mayor, por la carga académica una semana tras la protesta “Cansancio y silencio” en la Fau.



[Fig. 8] Estudiantes de la Universidad Austral comienzan paralización por salud mental.

movimientos y vigorosidad entre egresados, figuras políticas, autoridades<sup>38</sup>, estudiantes de otras universidades y carreras a lo largo del país, exponiendo sus propias quejas respecto a los estados de SM y condiciones a las cuales se deben enfrentar los universitarios durante los años de formación<sup>39</sup>.

¿Dónde radica la problemática precisamente?, ¿por qué la etapa formativa debe ser estresante, debe generar tasas de deserción, problemas de salud mental tales como los que se expresaron en los últimos años?

Estos intentos de resolver aspectos de las demandas de los estudiantes, como fue en el caso de la innovación curricular. Propone nuevos escenarios y paradigmas donde la búsqueda de nuevas metodologías, cambios en las formas de aprendizaje, se ve reflejada en la creación de nuevos ramos, modificación de otros, la intención de expandir los horizontes y límites que las carreras —en particular la de diseño— fomenta la expresión y recorridos

33. @disenouchile, 2019.

34. Olguín, 2019; González, 2019; Fernández, 2019); Cooperativa, 2019.

35. Ramírez, 2019; Molina et al., 2019.

36. «La polémica que se desató en redes tras protesta de estudiantes de la FAU por salud mental y estrés académico», 2019.

37. PFENNINGS, 2019

38. @gabrielboric, 2019; «Jefe de carrera FAU apoyó protesta: “Es impresentable referirse a los estudiantes como flojos por cuidar su salud mental”», 2019.

39. Pérez, 2019; Bastidas, 2019; Bernal, 2021.



particulares para las nuevas generaciones de diseñadores. A pesar de estas intenciones, existe mucho más trabajo por hacer ya que los antecedentes presentados demuestran que las problemáticas claramente continúan hasta el día de hoy. La lucha de los estudiantes sigue con sus demandas con respecto a su SM, formación, calidad de aprendizaje, bienestar emocional, cargas académicas que la innovación curricular claramente no logra resolver ni abordar, sino incorpora mayores dificultades como falta de conexión entre ramos, contenido y que refleja que existe aún mucho por hacer y mejorar.

los contextos internos y externos que pueden involucrar y que claramente, soy consciente se escapan de lo que el diseño y mis habilidades como diseñadora puedan hacer para resolver por completo con todas las demandas en cuestión. Sin embargo, las problemáticas de SM que puedan existir dentro de los procesos de formación y aprendizaje como diseñadores, es algo que despierta mi interés y propósito por explorar, como también experimentar en busca de nuevas dinámicas y posibles facilitadores para los estudiantes de diseño en sus procesos a lo largo de la carrera.

***“En la práctica, esto se traduce en un proyecto bonito pero sin las herramientas para llevarlo a cabo. (...) faltan académicos, recursos para las prácticas intermedias y espacios (...), que hoy son insuficientes”<sup>40</sup>.***

La gravedad de estas inconsistencias entre formación complementaria y talleres, la poca correlación entre talleres a lo largo de los años y esta falta de hilo conectivo de conocimientos básicos de diseño, solo va dejando cabos sueltos, vacíos y parte incompleta de la formación de los estudiantes. Estos siendo muchas veces nuevos, no se percatan de esta carencia, hasta cuando son evaluados por los docentes y comprenden la repercusión de esto, los conocimientos básicos con los que se están quedando atrás y que deberían estar aprendiendo en la carrera como piso mínimo.

Todo estos antecedentes, el impacto que la SM tiene en la población universitaria, considerando

40. Fau, 2016a

/ MARCO TEÓRICO

## Co-diseño

*“Los nuevos dominios del diseño se centran en la intención, o el propósito del diseño (diseño con el propósito de servir, curar o transformar. Por lo tanto, en estos nuevos dominios del diseño, existe la necesidad de contar y representar historias), es decir, historias sobre cómo vivirá la gente y cómo desearía poder vivir en el futuro”*

*(Sanders, E.B., 2013).*

### NUEVOS PARADIGMAS DEL DISEÑO

En la sociedad en general, e incluso en la industria de la publicidad y el diseño hay un mito muy extendido de la figura del “genio creativo”. Estas personas son consideradas genios, unos pocos tocados por el don de unir conceptos para convertirlos en algo nuevo<sup>41</sup>. Se ha convertido en los patrones con los que todos nos comparamos, y un modelo que imitar. El genio creativo crea expectativas prácticamente inalcanzables para el resto, haciendo que sintamos la presión de tener que cumplir con estos patrones de creación solitaria para producir ideas brillantes de forma constante.



41. Masferrer, 2019.

Afortunadamente, la industria creativa ha empezado a virar hacia la creación colectiva y cada vez se pone más en valor el potencial de un equipo como conjunto, en vez de como suma de individuos. Adicionalmente, los cambios producidos por la influencia tanto del contexto económico como de la tecnología, han fomentado el surgimiento de nuevas formas de pensar, entender y trabajar con el diseño, que nos ha llevado hacia procesos de diseño más democráticos, colaborativos y personalizados.

Como menciona Masferrer:

***“la conversación se ha desplazado hacia los equipos multidisciplinares, la diversidad y la inclusión. Hoy en día no es raro ver equipos con miembros procedentes de distintas disciplinas trabajando juntos. Las barreras se han levantado, y los equipos ya no son rígidos y compartimentados, sino líquidos***

***y cambiantes. (...) Donde anteriormente se tenía una categorización rígida de quién era considerado creativo y quién no, hoy tenemos equipos que pueden estar integrados por diseñadores, estrategas, creativos e incluso (...) empieza a ser habitual incluir a clientes y usuarios en el proceso de creación”***<sup>42</sup>.

Estos nuevos paradigmas buscan romper la horizontalidad para propiciar la verticalidad de la disciplina. Sabemos que actualmente en el entorno de diseño se han generado cambios en los paradigmas y modelos de trabajo con enfoques más inclusivos y colaborativos en los cuales nuevos integrantes son incorporados en los procesos creativos, donde se les entregan todas las herramientas necesarias para canalizar la creatividad. Estos modelos han hecho necesario un nuevo planteamiento de aprendizaje y un nuevo modo de enseñanza en diseño que además pueda identificar, abordar y prevenir los niveles de estrés y altos estados de ansiedad que pueden generar los procesos creativos y formativos.

Se comienza a hablar acerca de valores más sanos dentro de los equipos y metodologías, pero estos cambios positivos no vienen sin retos bajo el brazo, ¿qué debe ocurrir entre medio para manejar estos nuevos valores y enfoques en la disciplina de lo más tradicional que se conoce?

42. Masferrer, 2019.

43. Schuler, D., y Namioka, A.; 1993.

44. CD, para futuras referencias.

45. Sanders y Strappers, 2013.

46. Ibid.

47. Ibid.

48. CC, para futuras referencias.

49. Sanders y Strappers, 2008.

## CO-DISEÑO Y CO-CREACIÓN

***“El espíritu y la práctica de estas formas de diseño más participativas difieren de la práctica de diseño más tradicional en muchos aspectos: tienen un claro interés en cuestiones de igualdad (...) y participación; una sensibilidad particular hacia problemas y complejidades, (...) además de comprensión y aprendizaje, en lugar de solo intervenir”***<sup>43</sup>.

Los métodos de co-diseño y co-creación tienen relación con los enfoques participativos y deriva claramente del diseño participativo (DP), la noción de DP se viene desarrollando desde los años 70, específicamente en los países del norte de Europa a partir de una aproximación que ponía en relación la experiencia de sistemas de diseñadores e investigadores de la gente que iba a ser impactada por el cambio. Estos métodos de diseños remodelan la relación tradicional diseñador (*experto*) y usuario (*audiencia*), siguiendo el principio simple de que las personas destinadas a usar el sistema, deben desempeñar un papel fundamental en su desarrollo. Uno de esos casos es del co-diseño (CD)<sup>44</sup>, un tipo de metodología que tiene como objetivo construir conocimiento a partir de la participación en el proceso de investigación/diseño de la población afectada por una situación o un problema. Una de las figuras referentes en el desarrollo de esta filosofía y metodología es Elizabeth Sanders. La autora se refiere al co-diseño como:

***“una forma de identificar la creatividad colectiva aplicada a lo largo de un proceso de diseño. De esta manera, el CD es una instancia específica de la co-creación”***<sup>45</sup>.

De igual manera, el co-diseño se refiere a la creatividad colectiva que se da en la colaboración entre diferentes diseñadores.

***“El co-diseño amenaza las estructuras de poder existentes al exigir que se ceda el control y se entregue a clientes potenciales, consumidores o usuarios finales”***<sup>46</sup>.

Sanders y Strappers<sup>47</sup> utilizan el concepto en un sentido más amplio para referirse a la creatividad de diseñadores y personas no expertas en diseño trabajando juntas en el proceso de desarrollo de diseño. Frente a estas dos nociones de co-diseño y co-creación (CC)<sup>48</sup> asociadas a las iniciativas de los diseñadores para dar participación en los procesos de diseño. A menudo estas dos ideas son confundidas y tratadas como sinónimos, sin embargo, los autores aclaran que:

***“la co-creación está asociada a los actos de creatividad compartida entre dos o más personas y que se puede dar en algunos lapsos del proceso de diseño. Mientras que el co-diseño apunta hacia una experiencia creativa donde participan todas las partes interesadas y se da durante todo el proceso de diseño”***<sup>49</sup>.



Es esta idea de co-diseño y co-creación sin duda la opción que más seduce a los jóvenes creativos, que se han cansado de jerarquías, equipos compartimentados y jefes autoritarios.

La inclusión de nuevos agentes en el proceso creativo trae consigo una serie de retos que no se pueden ignorar. En el contexto de la co-creación se habla de personas distintas, con ideas diferentes y formas diversas de plantear cualquier situación. Esta combinación de caracteres y visiones alternativas es la que causa gran parte de las frustraciones del trabajo creativo en equipo, aunque también es la causante de una mayor diversidad y riqueza de ideas.

Es precisamente en este punto, en el que Sanders<sup>50</sup> y Masferrer<sup>51</sup> comparten ideas similares acerca de estos procesos de co-diseño y co-creación. Ambos mencionan que para ser utilizadas estas prácticas se requiere, en primer lugar, aceptar la idea que todas las personas son creativas, a pesar de que esta no suele ser una creencia comúnmente aceptada. Los procesos inclusivos no hacen distinción entre creativos y no creativos, sino que hace sentir bienvenido a cualquiera que se una al trabajo.

Masferrer agrega a este punto, que de igual forma es importante reflexionar sobre la metodología que se utilizan y entenderlas; **“si estas no se conocen, si no son esquematizadas, no pueden ser compartidas. Y al no poder ser compartidas, nadie externo puede ser incluido en el proceso”**<sup>52</sup>. Una metodología clara hará que cualquier persona se sienta capaz de contribuir desde el inicio de todo proyecto.

50. Sanders, 2008.

51. Masferrer, 2019

Otro punto en común que los autores exponen, es la creación o accesibilidad de herramientas por parte de los facilitadores —*quienes suelen ser los diseñadores*— para generar ideas.

Por su lado Sanders menciona que:

***“el diseñador apoya al proporcionar herramientas de ideación y expresión, ya que las habilidades de diseño son importantes en el desarrollo de herramientas apropiadas para que el resto del equipo logre canalizar su creatividad”***<sup>53</sup>.

Y por otro, Masferrer<sup>54</sup> sugiere la creación o uso de herramientas para que un proceso creativo fluya de la mejor manera. Con esto se refieren a recursos que equiparen y empoderen los diferentes niveles de conocimiento y creatividad que un equipo pueda contener. Cuando se reconoce que existen diferentes niveles de creatividad, se hace evidente que se necesita aprender a ofrecer experiencias relevantes para facilitar las expresiones de creatividad de las personas en todos los niveles.

Por lo tanto, en la actualidad los nuevos dominios del diseño y la creatividad colectiva están siendo abordados desde el papel de los diseñadores, así como de los no diseñadores en el proceso de diseño colaborativo.

Como se ha mencionado el concepto de creatividad a lo largo de esta sección me parece relevante el exponer brevemente lo que se entiende como:

***“la búsqueda y manifestación de la unidad, de la combinatoriedad, de las asociaciones múltiples, de la reorganización y reestructuración de elementos existentes”***<sup>55</sup>.

Tal búsqueda es un proceso activo en el cual participan tanto la intención o idea de quien crea, como sus sensibilidad frente a su obra, que encarna el dar origen a una idea que como característica básica implica su originalidad. Cabe señalar que este es otro punto en común con los antecedentes mencionados anteriormente sobre el co-diseño y co-creación respecto a su visión de la creatividad.

Los antecedentes presentados hasta ahora dan pie a muchas preguntas, porque nos hace ver que no solo existen nuevos retos en los procesos creativos, sino que también están en los procesos de formación de los diseñadores (*y futuros facilitadores en los procesos creativos*), los cuales han manifestado y expresado sus problemáticas de salud mental.

52. *Ibid.*

53. *Sanders y Stappers, 2013.*

54. *Masferrer, 2019.*



¿Por qué en el proceso de enseñanza y aprendizaje del diseño tenemos altos niveles de casos por salud mental?, ¿Se cuestiona la forma metodológica en que se enseña diseño? ¿Qué es lo que esta generando en los estudiantes precisamente, los procesos formativos en diseño? ¿Dónde radica la problemática? ¿Es esta idea de genio creativo y las expectativas que impone? ¿Las metodologías que se utilizan, son estas entendidas? ¿El rol del diseñador responde a las necesidades actuales? ¿Esto sólo ocurre en los procesos de formación?

Masferrer comparte su opinión acerca de este último punto:

***“Desde los inicios de mi carrera he tenido frustraciones recurrentes en lo que se refiere al proceso de trabajo en equipo. La mayores frustraciones venían por una descoordinación total de expectativas y valores. Muchas veces me encontraba proponiendo soluciones que la otra persona ni siquiera se molestaba en considerar”***<sup>56</sup>.

Adicionalmente menciona que esta situación es más habitual de lo que sería deseable en el mundo laboral, de hecho psicólogos han calificado este estado anímico como *“indefensión aprendida”*<sup>57</sup>, el momento en el que uno siente que nada de lo que haga tiene ningún impacto en el contexto que le rodea y que ninguna de sus decisiones o comportamientos influye o cambia nada.

Muchos de estos problemas vienen por una falta de empatía, pero también de una inercia

adquirida por falta de una metodología de trabajo en equipo. Problemas para entenderse entre sí, alinear objetivos o evitar discusiones hirientes en la toma de decisiones. Junto a todos estos elementos se suma la idea que tenemos de los procesos creativos, algo abstracto y poco tangible. Tiene ciertas pautas comunes, pero varía mucho de una persona a otra. Esta abstracción es uno de los mayores problemas.

Si llegamos a la conclusión de que el proceso creativo es algo abstracto y poco tangible ¿cómo puede un grupo de personas reunirse y seguirlo de forma ágil y eficiente? Moverse

por la abstracción no es fácil; impide que haya ideas comunes y, por lo tanto, unos pasos que todos sepan seguir. ¿Es esta abstracción del proceso creativo, falta de una metodología clara y entendible uno de los factores que está generando

problemáticas de salud mental?

Se señala que cuando los miembros de un equipo conocen las normas, objetivos y comportamientos necesarios para cada fase de un proceso creativo, se sienten más confiados a la hora de aportar y ya no temen tanto defraudar al resto de los compañeros. Esto es precisamente uno de los objetivos que Masferrer pretende conseguir con su metodología de patrones de co-creación, donde menciona los aspectos positivos cuando todos comprenden el proceso:

***“Transmitir una sensación de seguridad a todos los miembros del equipo, ya que algo que podemos aprender y entender se percibe, al contrario que la abstracción como algo seguro y digno de confianza, con lo que se elimina la ansiedad que provoca no saber cómo va a empezar o terminar un proceso. Esto es especialmente importante para que ciertos perfiles de persona con menos experiencia o seguridad en sí mismas participen y den lo mejor de ellas”***<sup>58</sup>.

Algo interesante a destacar de las palabras del autor, es este “perfil de personas” que describe, el cual encaja con el de un estudiante. Un estudiante tiene menos experiencia y esto puede influir también en la inseguridad en sí mismo para participar. Asimismo un equipo sin una cohesión alta provocará que sus integrantes se reserven dudas y eviten hacer aportes por temor a parecer poco inteligentes a ojos de sus compañeros. Es solo en un ambiente de total confianza donde los individuos podrán poner sobre la mesa sus reflexiones y preguntas sin sentirse juzgados por el resto. Masferrer señala este como:

***“otro de los mayores problemas de los equipos al enfrentarse a la fase de exploración en un proceso creativo, ya que muchos sienten que solo pueden compartir ideas que suenan inteligentes o perfectas”***<sup>59</sup>.

Como fue referido antes, esto vuelve a ser una actitud heredada de la figura del genio creativo, en el que existe una gran expectativa detrás de las grandes ideas.

A las preguntas anteriores se generan nuevas, ¿es la falta de una metodología clara y el espacio

en que está es aplicada lo que está generando problemáticas de salud mental?

Los procesos de co-diseño y co-creación intentan hacer sentido con sus metodologías a este aspecto abstracto del proceso creativo, para que se pueda esquematizar y entender. Además de aumentar la cohesión y sentido de pertenencia de cualquier grupo.

Pero tal como estos procesos indican, se hace necesario el uso de herramientas para los espacios de oportunidad, confianza, expresión y generación de ideas como recursos para equiparar y empoderar a los participantes.

¿De qué manera podríamos utilizar los elementos en común de estas nuevas metodologías que cuestionan los paradigmas del diseño? ¿Qué tipo de herramienta puede responder a estas necesidades dentro de los procesos creativos?

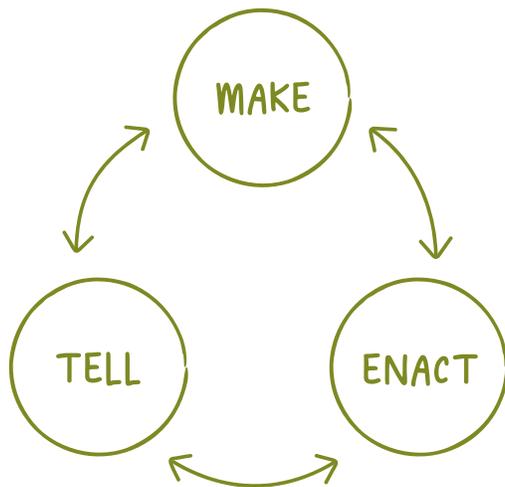
55. López, 1999.

56. Masferrer, 2019.

57. Ibid.

58. Ibid.





[Fig. 9] Categorías principales de acción en el espacio de oportunidad de diseño.

## LOS ESPACIOS DE OPORTUNIDAD DE DISEÑO

*“Este modelo puede ser usado para jugar en el espacio de oportunidad de diseño para generar ideas, conceptos y soluciones”<sup>60</sup>.*

Durante el proceso de diseño bajo la metodología de CD de Sanders y Strappers, mientras se va desarrollando e iterando en sus diferentes etapas, los autores reconocen la existencia de “espacios de oportunidad de diseño”<sup>61</sup> y presentan este modelo que es utilizado en procesos de co-diseño. Lo describen como un modelo interactivo de *Enact, Make y Tell* (*Hacer, Relatar y Representar*) que presenta actividades para la conceptualización en espacios de oportunidad de diseño. Es un modelo colaborativo de co-creación que invita a todas las partes interesadas al proceso de conceptualización, ya sean diseñadores o no.

Son precisamente estos espacios de oportunidad de diseño los que llaman mi atención, ya que a través de actividades bajo cada “categoría” o “etapa” —*si se le quiere llamar así*— no solo invitan e incorpora a todo interesado en un proceso creativo, sino combina el *Make, Tell y Enact* usando cada etapa para alimentar a la otra. Es por esto que se puede entrar al modelo en cualquier punto del proceso creativo, y desde cada punto de entrada uno se puede mover hacia cualquier dirección dentro de estos espacios.

**Make:** se interpreta como el hacer, donde se usan las manos para incorporar ideas en forma de actividades<sup>62</sup>.

**Tell:** se refiere al relato, donde se utiliza el lenguaje verbal para describir ideas y escenarios como actividades<sup>63</sup>.

59. *Ibid.*

60. Sanders y Strappers, 2013.

61. *Ibid.*

62. *Ibid.*

63. *Ibid.*

64. Masferrer, 2019.

65. Sander y Strappers, 2013.

**Enact:** se entiende como el representar, donde con el uso del cuerpo se expresan ideas sobre experiencias futuras como actividades<sup>64</sup>.

Junto a este modelo, otro elemento fundamental que me parece importante de rescatar es el concepto y acción de *iterar*<sup>65</sup>, este es mencionado numerosas veces como un elemento propio de las metodologías de co-diseño por Sanders, que permite ir repitiendo y modificando acciones para ir desenredando el proceso creativo y dándole mayor claridad mientras se esta desarrollando. Masferrer también menciona este concepto en muchas ocasiones, una de ellas como parte de los puntos en común que las personas comparten dentro de sus procesos creativos:

**“aunque cada uno expresa el proceso de manera diferente, en todos hay ciertos punto en común. Se suelen repetir conceptos, (...) iterar en ciertos pasos”**<sup>66</sup>.

Todo lo expuesto me lleva a reflexionar acerca de la disciplina del diseño, si esta tiene un fuerte componente creativo, si en el caso de estudio mencionado, la carrera atravesó un proceso de actualización curricular donde se plantea una mejora en los tiempos y contenidos. ¿Cómo se explica de que justamente estas libertades creativas, esta innovación curricular, este cambio en el curriculum, en las metodologías de enseñanza, siguen generando una problemática a tal nivel de que los estudiantes se encuentran en una situación vulnerable y su salud mental

está en riesgo? ¿Qué es lo que ocurre? ¿Dónde radica el problema?

Si los espacios creativos se están utilizando para sanar como es en el caso del Arteterapia ¿por qué en particular el proceso creativo del diseño, de la arquitectura o de las disciplinas que utilizan el verbo “diseñar” están vulnerando a los estudiantes?

Dada las características del diseño y su vinculación con la visualidad, con la objetualidad, con su cercanía simbólica y estética a las Artes, se vuelve un poco cuestionable si otras ramas de las Artes, pueden ser consideradas al momento de buscar espacios de bienestar, ¿es el diseño capaz de generar espacios de bienestar? Dada esa inquietud es que entonces se hace necesario explorar o preguntarme ¿por qué el diseño está generando problemas de salud mental?

Los espacios de oportunidad de diseño que existen en los procesos creativos mencionados por Sanders, me parecen elementos muy potentes para dejarlos pasar. Llamando mi interés y curiosidad de saber si ¿existe alguna forma que la disciplina pueda rescatar estos espacios de oportunidad, de expresión e iteración, junto con los pilares que la disciplina tiene en común con las Artes, y de esa forma ponerlos en práctica en dinámicas de enseñanza y aprendizaje del diseño, donde el enfoque pueda estar en el bienestar de los estudiantes durante su proceso de formación?



/ MARCO TEÓRICO

# Juego

*“El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado, como un juego infantil, una partida de bolos, una carrera, o transcurrido un largo tiempo”*

*(Huizinga, 2012).*



## IMPACTO CULTURAL DEL JUEGO

Para comprender el impacto del juego en la cultura me puedo apoyar del autor Johan Huizinga con su libro Homo Ludens donde desde un inicio afirma que *“la cultura humana brota del juego —como juego— y en él se desarrolla”* <sup>67</sup>.

El autor señala diferentes punto que hacen del juego un elemento fundamental dentro de la cultura, este satisface una necesidad de buscar relajamiento, se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá o le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo.

Estas explicaciones tienen en común responder al por qué y para qué se juega. Jugando fluye el espíritu creador, cumple una finalidad sino necesaria por lo menos útil, es una actividad libre, una forma en que se puede expresar la estructura de la vida espiritual y de la vida social. Como se mencionaba todo juego es, antes que nada, una actividad libre y esta característica permite que el juego pueda ser abandonado en cualquier momento, es algo superfluo, pero que solo al convertirse en función cultural, se ven los conceptos de deber y tarea vinculados al juego.

El autor se cuestiona si el juego por el hecho de ser imprescindible y útil a la cultura, pierde su característica de desinterés y lúdica? A esto expresa que no lo cree así, ya que:

***“como actividad sacra el juego puede servir al bienestar del grupo, pero de otra manera y con otros medios que si estuviera orientado directamente a la satisfacción de las necesidades de la vida, a la ganancia del sustento”<sup>68</sup>.***

El juego es presentado como una herramienta que impacta a la cultura y a la vida de las personas, la que puede ser utilizada para el ocio, como también asociado a los conceptos de deber y tareas. Pero es esta función como herramienta para servir al bienestar del grupo, como es menciona por el autor lo que despierta mi interés. El juego es una herramienta que dentro de su definición logra abordar o ponerse en diferentes espacios de aprendizaje, ocio, lúdicos, como también en busca del bienestar de las personas.

66. Masferrer, 2019.

67. Huizinga, 2012





## MECÁNICAS DEL JUEGO

Un juego es una forma de jugar por un set de reglas. Los juegos son poderosas herramientas para hacer observaciones y evaluaciones sobre el comportamiento de un individuo<sup>69</sup> y es la idea de poder utilizar el juego como una herramienta dentro de dinámicas de co-diseño para abordar los desafíos de los procesos creativos lo que despierta mi interés. Pero para esto, creo esencial entender las mecánicas que componen los juegos, así poder comprender ¿cuáles son las fundamentales?, ¿qué elementos de estas puedan ayudar dentro de los espacios de formación? Y ¿cómo el juego pueda abordar temáticas de salud mental en instancias de aprendizaje?

Masferrer destaca el uso de las mecánicas de juego dentro del diseño, como *“otra manera que ayuda a trabajar con la idea del aspecto abstracto y poco tangible de los procesos creativos”*<sup>70</sup>. Explicando que además de sus mecánicas, el juego es un elemento muy interesante para dinamizar procesos en equipo, por varios motivos.

Primero, todo juego conlleva unas reglas, como ya fue mencionado anteriormente, estas reglas están escritas, explicitadas y aceptadas por todo el que quiera participar. Las reglas no son en ningún caso formas de ahogar a los jugadores con limitaciones, sino una vía para ayudarlos a que el juego fluya de manera ágil y enfocada. La creatividad de cada jugador está en la forma de actuar dentro de esas normas y en sacar el mayor provecho de ellas. En el diseño, las reglas permiten a todos los miembros de un equipo entender cómo deben comportarse en cada paso del proceso. Esto no solo ayuda a que todos sigan una misma forma de actuar, sino que evidencia cuándo un miembro del equipo las transgrede.

68. *Ibid.*

69. Jones, 2013

70. Masferrer, 2019

71. *Ibid.*

72. *Ibid.*

73. *Ibid.*

74. Masferrer, 2019.

El segundo motivo para usar mecánicas de juego que el autor<sup>71</sup> destaca, es por sus dinámicas de participación. En todo juego participativo hay unos papeles, tareas y responsabilidades, que se establecen para que los jugadores no se aburran, permanezcan activos e implicados durante el tiempo que dura la partida. A la vez, reparte la responsabilidad y el peso del juego dependiendo del momento. Estos papeles, responsabilidades y turnos permiten que todos los jugadores se impliquen centrándose en desempeñar su cometido personal dentro de un concepto global: la partida. Con estos principios en los procesos creativos, se puede mantener de manera más eficiente la atención y productividad de cada participante, Masferrer expresa que:

*“si se le da a cada persona del equipo formas de participar, tareas que ejecutar, turnos en los que debe llevar la voz cantante y responsabilidades por las que procurar, conseguiremos que su atención sea mayor y, por lo tanto, no baje la implicación”*<sup>72</sup>.

El tercer motivo para el uso de mecánicas de juego dentro de los procesos de aprendizaje y que ya se ha insinuado previamente, es la clara diversión y disfrute que los juegos suelen transmitir a sus participantes.

*“Jugar suele verse como algo lúdico, que sirve para desestresarse y pasar un buen rato con amigos o familiares, es también algo que debe apetecer hacer”*<sup>73</sup>. Los juegos incluyen mecánicas para asegurar que el proceso sea divertido, interesante o se viva como un reto

para los jugadores. Sin esta parte, las partidas sufrirían abandono y nadie tendría interés por participar. Esto es precisamente lo mismo que ocurre con los procesos creativos, es crucial que este fluya y, a la vez, se sienta como un reto para el equipo. La fluidez dependerá en buena medida de cuánto disfruten sus participantes siendo parte de él. Tal como señala Masferrer *“la creatividad y la frustración no funcionan juntas, y (...) nuestro esfuerzo debería centrarse en obtener las mejores ideas que podamos”*<sup>74</sup>. Forzar el proceso creativo solo llevará a frustraciones y pérdida de tiempo, algo que de acuerdo a los casos de estudio podría estar ocurriendo dentro de los espacios de formación.

*“El juego comienza y, en determinado momento, se acaba. Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación y puede ser repetido en cualquier momento y precisamente esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales”*<sup>75</sup>.

En otras palabras el autor describe el juego como espacios acotables y simulables por la propia forma en la que se desarrollan, pudiendo volver a repetirse, sea cual sea el juego. Este componente de iteración del juego, me permite asociar de inmediato los espacios de aprendizaje del diseño con un juego. Este espacio como tal, que al fin y al cabo puede ser visto como simulable y acotable de acuerdo a la forma en la que se abordan los proyectos de diseño,



siempre son simulacros. Algunos son más cercanos con el medio, mientras que otros más hacia la experimentación, pero siempre es un espacio acotado de tiempo, por lo tanto el nivel de decisiones, de iteraciones es limitado.

## EL ROL DEL JUEGO DENTRO DE LAS TERAPIAS

*“El tiempo libre tiende a ser un momento en el que se produce un comportamiento negativo y explorar formas de llenar este tiempo con alternativas saludables es importante para quienes lo necesitan”<sup>76</sup>.*

Los juegos son otra herramienta que ha sido utilizada dentro de terapias, Jones expresa que *“casi cualquier juego de mesa se puede utilizar como una actividad de terapia sin tener que hacer ningún cambio al juego”<sup>77</sup>*. Estos pueden ser utilizados como un objeto de lección que dirige a una discusión y momento de aprendizaje basado en lo que ocurrió en la partida. Para esto la autora destaca la importancia de saber las metas y objetivos que se tiene para un grupo en concreto. Siendo estos objetivos basados en los resultados que se esperan conseguir,

*“si una meta es crear una atmósfera donde los individuos puedan compartir de forma más abierta, entonces los juegos que se enfocan en el auto-descubrimiento serán los mejores”<sup>78</sup>.*

Otro factor extremadamente importante, son las discusiones grupales que pueden tomar forma después de las jugadas, siendo parte del proceso para convertir un juego regular en una experiencia terapéutica. Sin discusión, el juego es solo una inyección en grupo divertida, *“sin aclarar lo ocurrido durante el transcurso del*

75. Huizinga, 2012.

76. Huizinga, 2012.

77. Jones, 2013

78. Ibid.

79. Ibid.

80. Ibid.

*juego, los participantes se irán de la sesión sin profundizar en sus comportamientos individuales”<sup>79</sup>.*

La discusión además creará una oportunidad de hablar sobre el objetivo de la lección que el juego estaba destinado a revelar. La autora continua resaltando algunos tipos de juegos como los de autoestima, *“que siempre son beneficiosos en una sociedad donde se nos dice constantemente qué es lo que necesitamos mejorar, opuesto a cuáles son nuestras fortalezas y talentos”<sup>80</sup>.*

De acuerdo a estos factores puedo decir que los juegos dentro del contexto de SM y su rol en terapias, tienen un potencial sumamente alto como una herramienta de expresión, de la misma forma que el caso de las Artes para el Arteterapia. Los juegos ayudarían a generar estos espacios de conversación acerca de las problemáticas, asimismo permite a sus participantes observar y aprender de los “errores”, como también de los aciertos dentro de sus dinámicas en un espacio recreativo.



## PARTE III / PROYECTO

**ANTEPROYECTO**

*“Es importante que las herramientas que usemos en equipo tengan un alto nivel de inclusión. (...) Lo que queremos es un recurso que nos permita a todos los diferentes agentes trabajar a la vez y aportar cada uno en su nivel .”*

*(Masferrer, 2019).*

**DESCRIPCIÓN**

El proyecto se basa en una propuesta experimental de un juego de mesa (*Toolkit*)<sup>81</sup>, bajo conceptos de metodologías de co-diseño, para generar nuevas dinámicas de formación y aprendizaje del diseño. La cual pretende entregar un enfoque en el bienestar de los estudiantes durante sus procesos de formación como diseñadores mediante el juego como terapia. De igual manera para futuros interesados que deseen involucrarse y comprender los procesos creativos.

En conjunto con los elementos rescatados de la metodología de co-diseño de Elizabeth Sanders<sup>82</sup>, quien expone que dentro de los procesos creativos existen espacios de oportunidades de diseño, los cuales ayudan a cualquier interesado en incorporarse al proceso, lo pueda

81. *ToolKit, para futuras referencias al juego de mesa.*

82. *Espacios de oportunidad de*

83. *Jones, 2013.*

hacer a través de diferentes acciones (*Make, Tell y Enact*). Junto con la iteración, la cual incentiva la idea de repetir pasos y acciones del proceso como también reflexionar sobre las decisiones tomadas, tengan el propósito de ayudar con los aspectos más abstractos y ambiguos de los procesos creativos, al igual que ir ordenando y comprendiendo más sobre estos.

Esta herramienta, constará de un tablero que definirá las tres fases de los espacios de oportunidad de diseño ya mencionados (*Make, Tell y Enact*), junto con espacios intermedios definidos como contexto, referencia y concepto que serán de apoyo para los equipos al ejecutar las acciones que permitirán desarrollar sus proyectos. Tales acciones serán a través de cartas, tres mazos con diferentes acciones correspondientes a cada una de las fases que permitirán a los jugadores realizar las preguntas necesarias y tomar decisiones para el desarrollo del proceso creativo para sus proyectos. Además el Toolkit contará de elementos complementarios como una ruleta, que ayudará a los participantes definir por cuál fase comenzar; post its y relojes de arena, para la ejecución de las acciones y asimismo estos elementos ayudan a completar la experiencia total de lo que la dinámica con un juego pretende cumplir.

La propuesta de esta dinámica se sustenta en una nueva herramienta como recurso educativo, que es divertida, invita a tomar un rol dentro de los procesos creativos, como también provoca en los jugadores la reflexión y conciencia de los procesos que se van formando, a partir de

visibilizar lo que son sus decisiones, las del equipo y los caminos que se eligen. Ya que precisamente en cuando los estudiantes se encuentran en los espacios de formación muchas veces estos aspectos se escapan o son ignorados, los cuales son fundamentales para un proyecto y deben tener mayor énfasis en estas instancias.

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Desarrollar espacios de bienestar a través del juego como terapia, utilizando metodologías de co-diseño.

### Objetivos específicos

1. Evocar espacios de co-diseño para el bienestar desarrollando dinámicas de juego.
2. Invocar procesos de enseñanza de diseño a través del juego considerando su capacidad de simular y simplificar de forma lúdica.
3. Provocar instancias de reflexión en los jugadores promoviendo el sano desarrollo de procesos de co-diseño.



/ PROYECTO

# Metodología



## PLANIFICACIÓN

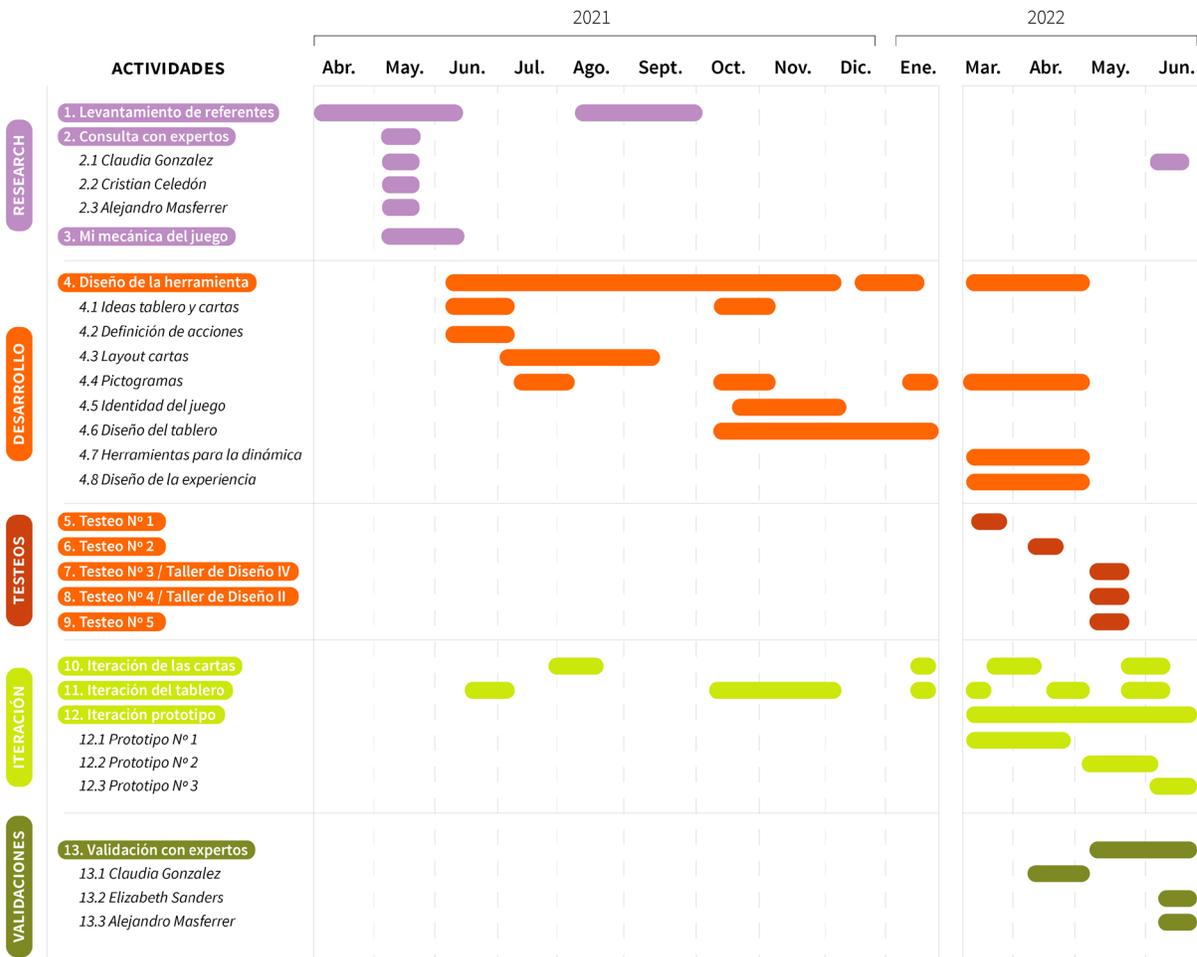
El proyecto se estructura por medio de Metodología de Investigación Basado en Arte (ABR) donde los objetivos a partir de evocar, invocar y provocar serán los que guíen las actividades de este proyecto. Para la planificación de me planteé trabajar en etapas (*Ver Fig. 10*), enfocadas con actividades que respondan a los objetivos establecidos. Comenzando con la etapa de *Research*, que componen el levantamiento de referentes de juegos y proyectos para el desarrollo de la herramienta, la consulta a expertos sobre las temáticas a trabajar y la definición de mi propia mecánica de juego para el Toolkit. Estas actividades fueron desarrolladas casi en su totalidad en un periodo de Abril a Mayo del 2021, a excepción de volver a consultar con una de de las expertas acerca de una data entregada en Junio del 2022.

El *Desarrollo* del diseño de la herramienta se plantea en un bloque de Junio 2021 a Mayo 2022, además de las *Iteraciones* realizadas a la herramienta a lo largo del periodo del proyecto durante el desarrollo, los testeos e incluso posterior a estos.

Luego se continua con la etapa de *Testeos* con la producción de los prototipos, coordinación y ejecución de las implementaciones en Marzo a Mayo 2022, con diferentes tipos de testeos en número de participantes, espacios realizados y contextos en general. Desde testeos con amigos y pares generacionales de la carrera, Talleres de Diseño de II y IV año de la Facultad, hasta con familiares no vinculados propiamente tal

al mundo del diseño, pero que sin embargo requirieron propuestas de diseño.

Para finalizar con las actividades de *Validaciones* de expertos en los meses de Abril a Junio de 2022, con validaciones por parte de la psicóloga Claudia González, y dos de las referencias bibliográficas más importantes para este proyecto: Elizabeth Sanders y Alejandro Masferrer.



[Fig. 10] Carta Gantt de las etapas y actividades a desarrollar para el proyecto.

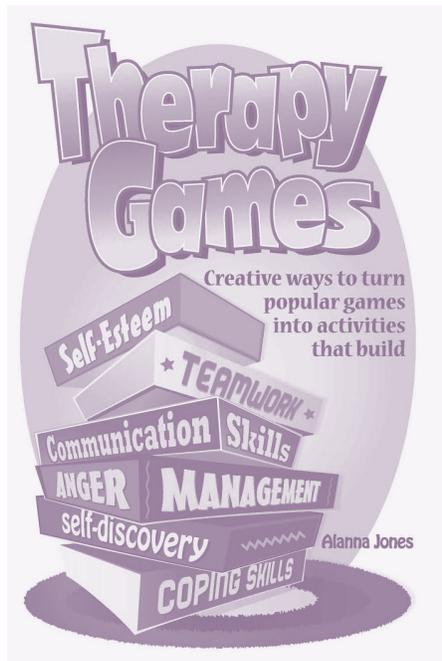


## LEVANTAMIENTO DE REFERENTES

### Therapy Games

Dentro de la gran cantidad de bibliografía utilizada a lo largo de este proyecto, para esta sección me enfocaré en los elementos que logro destacar del libro *Therapy Games* (Ver Fig. 11) de Alanna Jones, que presenta cómo es posible utilizar diferentes juegos de mesa como una actividad de terapia sin tener que cambiar el juego en sí, sino más bien la dinámica y reglas dentro de estos. Me parece un muy buen referente a analizar, tras comprender cómo funcionan los diferentes componentes de un juego, sus reglas, mecánicas, estructura y su impacto en la cultura. Pero en esta oportunidad, me doy el espacio para poder entender ¿cuáles son esos elementos que se pueden rescatar de estos juegos de mesa populares?, ¿qué es necesario modificar o incorporar en estos? y ¿cómo cambian sus dinámicas para ser aplicados dentro de los espacios creados en terapias como facilitadores para los participantes?.

Tal como ya se ha establecido en el inicio de este documento los juegos son poderosas herramientas, y en esta ocasión la autora no se queda atrás y los destaca además por su capacidad de *“hacer evaluaciones sobre habilidades sociales, comunicacionales, control de la ira, el nivel de autoestima y confianza del individuo”*<sup>83</sup>. Y es precisamente, con esta evaluación en mente de los participantes de la actividad, que se pueden establecer las metas y objetivos que se desean abordar o conseguir para el grupo. Jones explica que los objetivos deberían estar basados en los resultado que uno espera conseguir, y las metas son la atmósfera —o ambiente— donde los individuos pueden compartir de forma abierta. *“Si un objetivo es trabajar en las habilidades sociales,*



[Fig. 11] Portada del libro “Therapy Games” por Alanna Jones.

*entonces utiliza juegos que aborden habilidades de comunicación, trabajo en equipo o manejo de la ira.”*<sup>84</sup>.

Jones continua con el rol del líder en un juego y su relación con el concepto de competencia ya que, *“como sea presentado el juego, hace una diferencia en la experiencia competitiva para todos los involucrados”*<sup>85</sup>. Aquí explica que el líder de cualquier juego puede crear una atmósfera competitiva positiva, donde divertirse es más importante que ganar el juego o crear un ambiente más intenso, donde ganar es el foco principal. Prosigue reflexionando que la competencia es una parte muy real de la vida, en sus diferentes dimensiones como trabajos, colegio, universidad, entrar en un equipo, etc. y por estas razones *“puede provocar estrés y decepción o emoción y orgullo”*<sup>86</sup>.

Finaliza con la expectativa de que se puedan ver los juegos de mesa bajo una nueva perspectiva, después de usar las diferentes variaciones y que *“los juegos mencionados están destinados para mejorar la experiencia terapéutica para ambos, el líder y los participantes a través del poder del juego”*<sup>87</sup>.

Algunos de los juegos que puedo destacar referidos en este libro son *Jenga, The Ungame, Let’s Go Fishin’, Operation y Fast and Frantic*, que en su mayoría tenía conocimiento de ellos y no son juegos complejos. Pero que al definir metas y objetivos; incorporar o modificar ciertas variables como tiempo, premios y penitencias para el grupo participante y un set de preguntas

a realizar durante las partidas o posterior a ellas, estos juegos simples logran abordar temáticas que muchas veces no son fáciles de iniciar conversación al respecto como las frustraciones, autoestima, ansiedad, estrés, entre otras. Además de generar espacios seguros y de confianza que en general, permiten a los individuos expresarse de forma más libre y tal como lo dice la autora, ser parte de una experiencia terapéutica dentro de un marco de algo tan conocido y familiar como son los juegos.

De acuerdo a estos factores puedo decir que los juegos dentro del contexto de SM y su rol en terapias, tienen un potencial sumamente alto como una herramienta de expresión, de la misma forma que el caso de las Artes para el Arteterapia. Los juegos ayudarían a generar estos espacios de conversación acerca de las problemáticas, asimismo permite a sus participantes observar y aprender de los “errores”, como también de los aciertos dentro de sus dinámicas en un espacio recreativo.

84. *Ibid.*

85. *Jones, 2013*

86. *Ibid.*

87. *Jones, 2013.*





## Juegos

Dentro del levantamiento de referentes de juegos para este proyecto, puedo observar, entre los recopilados, dos vertientes: un tipo de referente como juegos de diseño, bajo esta tipología se presentan y trabajan conceptos de diseño dentro de sus mecánicas o implementan una metodología de diseño a través del juegos de mesa. La otra, son juegos —en su mayoría mazos de cartas— enfocados para la expresión de emociones, pensamientos, generar conversaciones, mindfullnes, entre otros.



[Fig. 12] “AnyThink”, juego de cartas.



[Fig. 14] “TAKTIPO”, juego de cartas.



[Fig. 13] “Play Base”, juego de mesa.



[Fig. 15] “Graficadas”, juego de cartas.



[Fig. 16] “Overcome it”, juego de cartas.



[Fig. 17] “Play Base”, juego de mesa.



[Fig. 18] “ZOOMOR”, juego de cartas.



[Fig. 19] “Arret”, juego de mesa.





**Claudia González**  
Psicóloga Clínica  
Mg. Psicología Clínica Adulto  
Dirección de Asuntos Estudiantiles  
Facultad de Arquitectura y  
Urbanismo  
Universidad de Chile

## CONSULTA A EXPERTOS

### **Claudia González (Psicóloga FAU)**

Claudia González es una de las primeras expertas con las que me contacto para indagar respecto a las temáticas a abordar, recolectar estadística de los estudiantes correspondientes a los casos de estudios y al trabajar como psicóloga dentro de la *Dirección de Asuntos Estudiantiles* (DAE) —en la unidad de psicología— de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Uno de los primeros puntos a destacar de mi conversación con ella, es su interés por el cruce que logro realizar entre las disciplinas, en el inicio de mi investigación y concordar que efectivamente las disciplinas de las Artes y Diseño comparten puntos en común. Luego la conversación se dirige hacia SM y el nivel de complejidad del tema a nivel nacional, pero sobretodo a nivel de los estudiantes universitarios. Tal como lo expresa Claudia:

*“porque están en un período de la vida muy crucial, (...) las personas en ese período de la vida, la verdad es que se enfrentan a múltiples situaciones en las que tienen que hacerles frente (...) muchas veces no siendo adultos todavía” (Ver anexo B).*

Esto no es algo nuevo de escuchar por su parte, ya que los estudios mencionados en la génesis de esta investigación presentan datos similares sobre los diferentes factores que hacen de este período o etapa de la vida, compleja y donde se pueden generar o gatillar muchas dificultades a nivel de SM, llegando incluso a patologías. Solo me permiten reafirmar y validar que es algo presente y a considerar a nivel local.

En este punto Claudia hace la aclaración que por lo mencionado anteriormente, es tan importante tener cierto manejo respecto a los “factores protectores” y “factores de riesgo” que están involucrados. **“Efectivamente, el rendimiento académico puede ser tanto un factor protector como un factor de riesgo, según como se le experimente”** (Ver anexo B). El caso de un estudiante que le va bien académicamente, eso se transforma en un *factor de protección* frente a su calidad de vida.

Ambas logramos compartir el punto de que son variables que intervienen pero la relación no es tan clara. Claudia complementa que **“la interpretación de esa queja por parte de los estudiantes no siempre es muy clara hacia dónde se dirige o en qué es lo que se demanda”** (Ver anexo B). Y esto hace difícil poder traducirlo a cómo satisfacer la necesidad expresada en esa queja, porque al momento de realizar un plan con x medidas para abordar el tema, por ejemplo un taller con ciertas características, la baja o nula participación por parte de los estudiantes genera mayores incógnitas para las unidades de apoyo. En cuanto al factor de participación, está baja, resultando en algo confuso y vuelve a levantar la pregunta de si se esta interpretando de forma clara esa queja, esa demanda y la necesidad a satisfacer para los estudiantes.

Tras re-orientar la conversación hacia el funcionamiento de la DAE, sus unidades y la forma en que Claudia trabaja en base a principios clínicos. Para yo poder comprender el tipo de información que ella puede recolectar al respecto de los estudiantes, **“de qué carrera vienen y cómo estás muchas veces no resulta relevante, al menos que para el estudiante lo sea”** (Ver anexo B). Me comenta también que **“el motivo de consulta, el manifiesto inicial, no siempre coincide con el motivo de consulta latente”** (Ver anexo B). Que a lo largo de la sesión o sesiones, el



malestar deviene de otra parte y este dato me parece súper intrigante e importante de tener en consideración al momento de interpretar el malestar y necesidad asociada que los estudiantes están expresando para la dinámica con esta herramienta a crear.

La conversación finaliza conversando acerca de la importancia del apoyo comunitario, cómo los servicios de ese nivel pueden ser súper efectivos de cierta manera a compensar o aliviar algunos malestares. La relevancia de la prevención, promoción y detección temprana y qué tienen que ver las redes de apoyo en ese nivel comunitario. Cerrando con la reafirmación que:

*“la queja respecto al estrés académico efectivamente esta ya súper constatada, de que en muchas carreras hay varios momentos del año en la que se encuentran con una alta demanda académica y eso evidentemente tiene consecuencias en los estudiantes” (Ver anexo B).*

La entrevista sostenida con Claudia me permite entender ciertos factores a considerar al momento de interpretar la necesidad de los estudiantes, el enfoque de SM como una búsqueda del bienestar integral, la aseveración de las problemáticas de SM que están viviendo los estudiantes en un contexto local, su posible relación con el proceso formativo y cómo este puede ser un factor protector, pero también uno de riesgo para ellos. Estos puntos, junto a la data que me entrega y presento en los casos de estudios, simplemente ratifica mi decisión sobre este proyecto e intensifica mi anhelo por experimentar y proponer con esta dinámica a través de una herramienta lúdica como es el juego, que pueda ayudar a los estudiantes en la búsqueda de su bienestar durante su proceso formativo.

En una segunda oportunidad vía correo electrónico (*Ver anexo B*), Claudia me entregó su ayuda para poder definir los conceptos más apropiados al momento de hablar sobre SM, sanación mental, sanar y bienestar. Ya que como fue mencionado previamente en varias ocasiones, el concepto de SM no sólo remite a la ausencia de enfermedad o patología por lo que no siempre se debe asociar *a algo a sanar o curar* (*Ver anexo B*).

Por lo que ¿es correcto hablar de *sanación mental*? No. Por lo que de aquí en adelante, y para el resto del documento vamos a entender por bienestar como la búsqueda de una buena SM ya que este término es lo suficientemente amplio para abarcar los diferentes aspectos en los que la SM impacta y optar por este concepto como el más apropiado.

### **Cristian Celedón (Psicólogo CEA)**

Cristian Celedón es otro de los expertos con los que me contacto para investigar respecto a problemáticas desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, recolectar data de los estudiantes de los casos de estudios y su trabajo como psicólogo dentro del *Centro de Enseñanza y Aprendizaje* (CEA) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. (FAU)

Nuestra conversación inicia con Cristian aclarando su rol dentro del CEA a diferencia del rol de Claudia como psicóloga en la DAE. Él por su parte aborda temas más de índole académico de los estudiantes, referidos estos a mallas curriculares y carga académica. Tras esto parte afirmando que:

*“efectivamente en la FAU existe un tema de SM relacionado con la carga académica, que tienen también*



***Cristian Celedón***

*Licenciado en Psicología  
Mg. Educación, Políticas Públicas  
y Equidad  
Asesor en Educación - CEA  
Facultad de Arquitectura y  
Urbanismo  
Universidad de Chile*

*que ver con los movimientos que acontecidos el 2019 y que efectivamente se buscó o intentó mejorar con la innovación curriculares, pero siguen existiendo ciertos temas que tienen que ver con las dinámicas que los profesores/as ocupan en sus clases”* (Ver anexo C).

En efecto, siendo mi hipótesis correcta de ser un tema importante que afecta, generando inquietud, como también preocupación a las unidades que tienen que trabajar en esto. Luego se realiza una aclaración por su parte, respecto a que ciertamente hay una diferencia importante respecto a lo que sucede en el proceso formativo y lo que se podría hacer en una terapia. Cristian expresa que:

*“uno puede preguntarse si el diseño es una carrera que tiene cosas artísticas y la gente ocupa el Arte como terapia ¿por qué el estudiante esta tan estresado? Hay que entender que la estructura de una terapia funciona diferente a la estructura de un proceso formativo”* (Ver anexo C).

Lo cual es muy relevante a considerar porque los estudiantes están viviendo un proceso formativo, que claramente tiene exigencias, desafíos donde una persona se somete a ciertos niveles de estrés. Pero precisamente, *es el cómo ese proceso esta estructurado y cómo uno lo enfrenta, lo que puede aumentar o disminuir los niveles de estrés* (Ver anexo C).

La conversación se dirige hacia los estudios que el CEA esta realizando, respecto a la medición de percepciones de carga académica y cómo el problema recae en que *“por parte de los estudiantes existe una percepción de carga que es subjetiva”* (Ver anexo C). Justamente,

porque existe esta percepción de carga académica, Cristian explica que:

*“la misma literatura dice que hay que tener cuidado que la carga no es simplemente lo que dice en un papel —como horas directas e indirectas—, sino lo que las personas perciben y en esto, hay aspectos subjetivos que cada uno aprecia de manera diferentes, pero como de igual manera pueden existir aspectos compartidos”* (Ver anexo C).

Uno de los puntos que más destaco de mi conversación con Cristian es su confirmación sobre como el ambiente de clases puede tener efecto en la carga académica. Él explica *“que por lo general una clase con un ambiente inadecuado, tienen más percepción de carga académica que una clase con un ambiente adecuado”* (Ver anexo C). Estos antecedentes me parecen de suma relevancia, ya que son evidencias de como los diferentes factores que se involucran en el proceso formativo, el ambiente en clases, las dinámicas utilizadas por los profesores, las relaciones interpersonales, la percepción subjetiva de la carga académica por parte de lo estudiantes y la estructuración del proceso, tiene un efecto y cómo puede aumentar o disminuir los niveles de estrés.

Posteriormente, Cristian me explica y muestra la herramienta que han desarrollado en conjunto a un estudiante de diseño, para abordar algunas de las problemáticas que presentan los estudiantes y cómo ésta

*“les permite entrar en la conversación con ellos a través de un escenario más lúdico [un juego], a ellos les gusta porque les llama la atención [por las características de las láminas] y además les permite desencadenar*



*conversaciones que en talleres anteriores sin la herramienta, no se lograban generar” (Ver anexo C).*

Asimismo me enfatiza cómo una dinámica simple, pero bien diseñada a través de un juego —*como la desarrollada por ellos*— les permite hacer muchas actividades con los estudiantes y que esta herramienta pueda ser usada no solo por profesionales sino que también entre los mismos participantes. *“Creo que ahí la simplicidad de la herramienta, (...) cuando es fácil de implementar tiene mayor utilidad que cuando es algo complicado y engorroso, (...) así no existe una resistencia o rechazo por parte de los estudiantes”* (Ver anexo C).

Nuestra conversación finaliza con una última reflexión acerca del sentir de los estudiantes tras los espacios generados con la herramienta desarrollada por el CEA:

*“Cuando terminamos los talleres, los profesores siempre nos dicen que lo estudiantes se sienten muy escuchados en estos espacios, entonces justamente pensamos ¿cómo podemos generar más estrategias para fortalecer eso? (...) Y el tema es que, el estudiante no va a entrar en este tipo de dinámicas, si no se tiene un artefacto o algo que ayude a promover tal dinámica, porque los estudiantes pueden ser reacios a contar cosas, al ser el estrés y el cansancio un tema poco agradable de hablar”* (Ver anexo C).

Tras la conversación me llevo los puntos sugeridos por Cristian, como también la herramienta desarrollada por el CEA, que me serán de mucho valor e importancia al momento de la elaboración y experimentación con mi propia herramienta. Esto, ya que me presenta antecedentes cualitativos, con evidencia sobre

precisamente las experiencias de los estudiantes del caso de estudio con el que trabajaré.

### **Alejandro Masferrer (Autor de Triggers)**

Alejandro Masferrer es uno de los autores dentro de mi bibliografía con los que me contacto para obtener mayor información acerca de su proceso al crear *Triggers* (Ver fig. 21), el método de patrones de co-creación. Saber su relación con co-diseño y opinión sobre otras temáticas abordadas en mi proyecto.

En esta primera conversación con el autor, me enfoqué en conocer un poco más acerca de su proceso, los inicios de Triggers, cómo llega al concepto de co-creación y saber si existe alguna conexión entre él y Sanders. Precisamente esto es por lo que parto y para mi decepción, me entero que no existe una conexión entre ambos autores, al menos no como referentes el uno al otro.

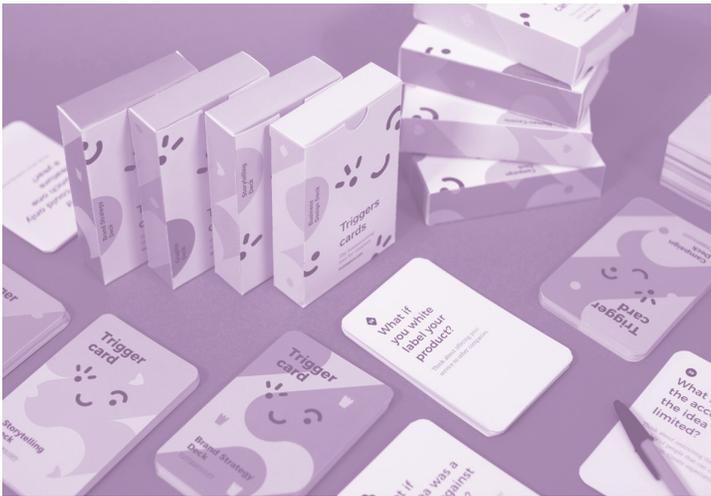
Alejandro explica que no tenía conocimiento previo, ni de la autora como tampoco del concepto co-diseño, lo cual me sorprende por la cantidad de puntos que comparten: como ser procesos creativos colaborativos, el punto de vista acerca de la creatividad como algo de lo que todos somos capaces, que todos somos creativos. Además que Elizabeth Sanders, menciona directamente el concepto de co-creación dentro de las explicaciones sobre el co-diseño. Por lo que no pierdo la oportunidad de poner en mesa estos puntos para el conocimiento de Alejandro y dar pie a comprender desde dónde parte su propio camino hacia la co-creación.

Todo comienza cuando su interés despierta frente a las temáticas de *diseño participativo* —como precisamente se menciona en el marco teórico, es uno de los inicios del



*Alejandro Masferrer Diseñador especializado en la facilitación de procesos de co-creación en equipos de diseño e innovación.*





[Fig. 20] “Triggers”, cartas de ideación diseñadas por Alejandro Masferrer.

co-diseño—, además de ser términos que había escuchado en política:

*“creo que lo había escuchado en colectivos, en sitios de Arte, ese tipo de cosas. Y por ejemplo, aquí en España el Movimiento 15M que hubo, (...) ahí fue cuando empecé a escuchar esa terminología de, digamos diseño participativo. Me acuerdo que tenía unos 24 años y recuerdo (...) gente hablando de política y todo era como co-decidió, muy participativo” (Ver anexo D).*

Continúa explicando que en esos momento no se percató que estaba aprendiendo de esos conceptos, adicionalmente siempre incorpora los valores bajo los que trabaja *“creo mucho en todo lo que sea inclusión, tolerancia, bueno en hacer las cosas más humanas y agradables para todos” (Ver anexo D)*, siendo todo lo que realiza

—según él— como algo auto-aprendido y auto-inventado. Al no encontrar grandes referentes para su trabajo, puesto que en su mayoría, al menos a nivel de procesos, se quedaban cortos y podía observar que habían elementos que le faltaban.

Nuestra conversación se dirige hacia cómo su trayectoria en diferentes áreas creativas, desde sus bases como diseñador gráfico, trabajar en publicidad, como creativo y también director creativo, lo llevaron a percatarse respecto a las dificultades con las que se encontraba en los procesos creativos: *“cuando te das cuenta que tus problemas no son tuyos, no son personales sino que son compartidos es cuando empiezas (...) a atar nudos, y empiezas a decir ¿qué pasa en general, para que esto sea así?” (Ver anexo D).* A esto Alejandro agrega que existe algo a lo que

no se da la suficiente importancia: *“yo con lo que hago, trato a la gente como personas inteligentes”* (Ver anexo D). Esto haciendo referencia a que en otras metodologías o herramientas ocurre mucho que se crean fórmulas o pautas de cómo hacer las cosas —*los procesos creativos en particular*— y lo que el autor propone es *“como abrirte una puertecita y decir, mira por aquí, hay algo. A partir de aquí, utilízalo como tú quieras y como te venga bien, se dueña/o de tu proceso y la forma en la que creas”* (Ver anexo D). Lo que comenta Alejandro me parece un punto que tiene mucho sentido y valor, pero concuerdo que no se da la suficiente importancia o reflexión dentro de la creación de metodologías, métodos y herramientas para los proceso formativos.

Luego dirijo la charla hacia la temática de los juegos y cómo él logra esta vinculación entre los procesos creativos y las mecánicas de juego. Alejandro responde que son de mucha inspiración al ser:

*“una actividad compartida, en algo abstracto que no existe y de alguna manera se le esta poniendo una tangibilidad (...), se hace lúdico, se hace divertido y normalmente en un juego, tienes que crear de una manera u otra (...), tienes que improvisar y crear”* (Ver anexo D).

Continúa agregando que precisamente ese aspecto de los juegos se parece mucho al proceso creativo, al fijarse en esas cosas comienza su cuestionamiento sobre *“¿cómo los juegos hacen que participe la gente? ¿Cómo se crean espacios en los juegos?”* (Ver anexo D). Y cierra este punto explicando que los espacios creados, permiten a los participantes tomar ciertos roles o actitudes permitidas y aceptadas dentro de los límites del juego. *“Por ejemplo*



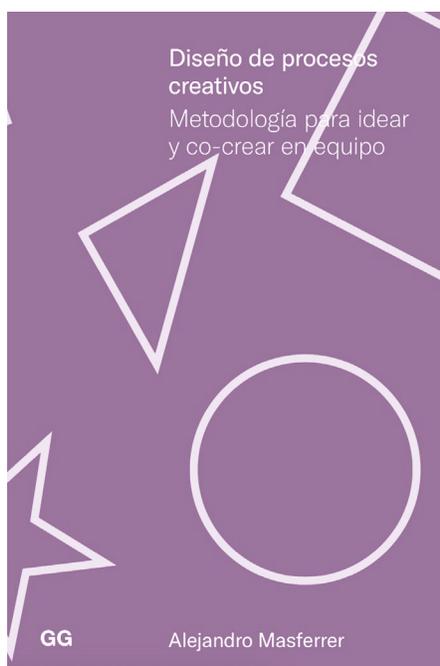
*para mí, en un ambiente sano no habrá ni roces fuertes, ni palabras fuertes” (Ver anexo D).*

Es por esto y tras las conversaciones con el resto de expertos que logro reafirmar mi entendimiento sobre el impacto que el ambiente creado dentro de los procesos formativos tiene y cómo es un elemento fundamental a tener presente en el desarrollo de tal, puesto que como lo expresó Claudia anteriormente, *“pueden ser factores protectores o factores de riesgo para los estudiantes” (Ver anexo B).*

Posteriormente el autor reflexiona acerca de la carencia dentro de la industria, respecto al uso y comprensión de ciertos conceptos: *“Falta mucho en la industria o conocimiento de lo que es metodología, lo que es herramienta. Mucha gente me dice “ah la metodología de tus cartas o el método de tus cartas”. Y digo no, es una herramienta. No una metodología (...) y lo que hice con ello (Ver fig. 22) es un proceso, son cosas diferentes” (Ver anexo D).* Sigue la conversación explicando cómo se dieron las cartas, en particular el elemento principal de ellas, las preguntas de tipo *What if?*:

*“Las cartas realmente es una herramienta (...), yo lo que me di cuenta es que el método de las preguntas What if? funciona súper bien para el Brainstorming, pero las preguntas necesitaban ser (...) suficientemente abiertas, pero a la vez un poco enfocadas para que no sea una cosa súper improductiva” (Ver anexo D).*

El encontrar cómo formular las preguntas, desde que perspectiva, y a partir de eso saber qué información faltaba para otros tipos de mazos le permitió colaborar



[Fig. 21] Portada del libro “Diseño de procesos creativos” por Alejandro Masferrer.

con otros expertos, que justamente podían rellenar el molde de las preguntas con esa información faltante.

Comprender el proceso de la formulación de las preguntas y el rol que cumplen en *Triggers* me permiten entender que esto también será un elemento fundamental dentro de la herramienta con la que pretende experimentar, ya que precisamente estas preguntas serán lo llevarán a los participantes a reflexionar respecto al proyecto y proceso que se está creando, como también generar nuevas preguntas a partir de las establecidas.

Alejandro agrega que este proceso ha sido muy reafirmante para él ya que le ha permitido colaborar con diferentes expertos de temas en los que él no tiene conocimiento, pero que ha sido capaz de tener conversaciones con ellos de dos horas, resultando en más de 60 preguntas, además de recibir la aprobación de tales expertos en las preguntas generadas. Esto lo expresa como *“el poder de los patrones, el poder de entender las cosas como patrones, el poder tipificar las cosas a pesar del desastre que tengan”* (Ver anexo D).

La conversación va finalizando, al compartir con Alejandro la diferencia que pude apreciar del proceso que él crea —*con estos patrones para co-crear*— y con lo que yo me estoy enfrentando con las metodologías de co-diseño. Ya que a pesar de compartir muchos elementos en común, tal como se lo había expresado en un inicio, aún al momento de nuestra conversación seguía con el desafío de ser un poco compleja —*la metodología de co-diseño*— de explicar en su totalidad y este aspecto de simplicidad era lo que reconocía y valoraba de lo que él logra crear. Esta forma y diseño de los procesos creativos, identificando patrones y explicándolos a través



de figuras básicas para que sean fáciles de comprender, en especial cuando se trabaja con personas que no están familiarizadas con los procesos creativos. A lo que responde que para él es algo muy sencillo, lo ve de una manera pragmática:

*“Si tú reúnes a la gente (...) para un proyecto, tienen que ser capaces de contribuir, sino ¿para qué los reúnes? Estas malgastando su tiempo, el tuyo (...), tan sencillo como eso. Entonces, si quieres que todo el mundo pueda contribuir, hace falta un escenario común, un entendimiento común, un proceso común (...). Tienen que ser teorías fáciles, ágiles, sencillas, entendibles que no sean escrita para cerebritos, que sean escritas para gente normal como nosotros y punto”* (Ver anexo D).

Cierra explicando que muchas veces la complicación viene desde las ganas de hacerse más listo de lo que uno es *“las cosas sencillas no tienen porque ser malas, al revés es más difícil hacer algo sencillo”* (Ver anexo D).

Tras las conversación con los diferentes expertos consigo rescatar muchos puntos mencionados anteriormente y que tendré en consideración en el resto del desarrollo y experimentación con esta herramienta. Pero también logro reafirmar y validar gran parte de las reflexiones, como cuestionamientos con los que inicio este proyecto. Y que solo me incentivan más, a poder dar luces hacia estas problemáticas y necesidades dentro de los procesos formativos de Diseño, al igual que ser parte del nuevo paradigma, con dinámicas enfocadas en el bienestar de los estudiantes en su aprendizaje sobre el Diseño y procesos creativos.

## MI PROPIA MECÁNICA DE JUEGOS

En esta sección definiré la mecánica que el juego tendrá, tras la búsqueda de referentes, investigación acerca de los diferentes componentes dentro de las mecánicas y las formas que se pueden modificar los juegos populares para el uso terapéutico.

Desde un inicio y al corroborar lo que puede significar el aspecto competitivo como un factor de los juegos, tomé la decisión de que este no sería un factor dentro de la herramienta creada. Debido a que dentro del ambiente en el que se encuentran los estudiantes en sus años de formación, existen suficientes oportunidades en las que se enfatiza la idea de la competitividad, por lo que en mi búsqueda de dinámicas con un enfoque en el bienestar de los estudiantes durante su aprendizaje, no me pareció fundamental el desarrollar un juego con un acento en la competencia.

Aclaro que con esta decisión, no significa que se reduzca o aumente la dificultad del juego, ya que con este juego no se *gana o pierde*, esos conceptos no son considerados dentro de la dinámica y esto se deja establecido al inicio de la misma.

Sin embargo, los participantes sí se encuentran con desafíos con respecto a condiciones de tiempo, materialidad, interacción y su colaboración al interior del equipo, los cuales son aspectos que simulan factores de los procesos creativos, pero dentro de un espacio contenido en el que el factor de competitividad

y presión son reducidos para enfocarse en la participación, reflexión y cuestionamiento de los estudiantes durante sus procesos creativos con una dinámica lúdica.

La mecánica del juego tomará inspiración de la estructura de los juegos cooperativos<sup>88</sup>, ya que son notables porque reducen las barreras de entrada a un juego y ponen a los jugadores en el mismo equipo, ayudando a crear compañerismo mientras permiten que los jugadores experimentados —*en este caso estudiantes que les sea más fácil participar*— ayuden a enseñar tanto las mecánicas, como el propósito por el cual están todos trabajando.

Como fue mencionado en la sección de Mecánicas de juego la estructura del turno de un juego configura el tono de la experiencia completa y es por esto que el juego tendrá rondas que consistirán de las tres fases —*Make, Tell y Enact*— y tendrán una serie de turnos dependiendo de la cantidad de jugadores. Cada turno constará de la ejecución de cartas correspondientes a cada fase, el propósito de estas será que los jugadores puedan realizar las preguntas necesarias para dar inicio a los procesos creativos de cada proyecto. Además de generar conversaciones al respecto de cada acción, ya que todas las cartas se ejecutan en conjunto con ayuda de parte del equipo o su totalidad.

88. Engelstein, G. & Shalev, 2019.



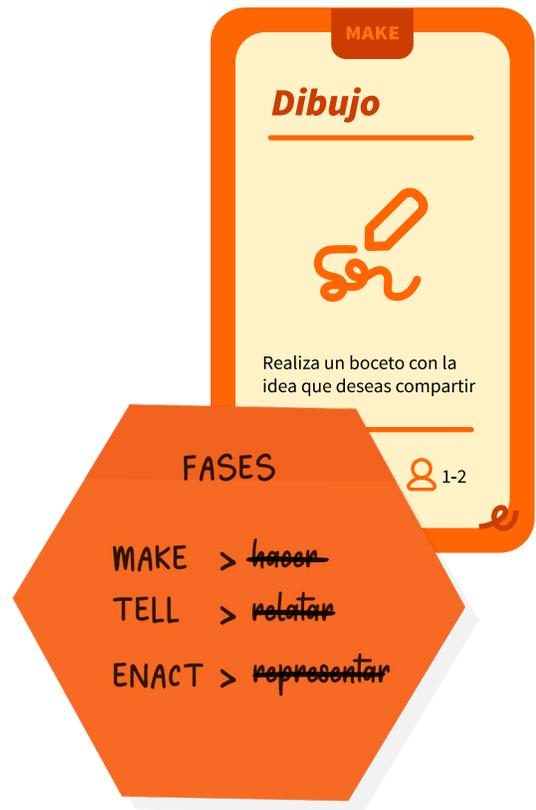


/ PROYECTO

## Proceso Creativo

Dentro de mi proceso creativo, y las decisiones previas a la búsqueda de referentes de juegos y decisión de cómo será la mecánica del juego, esta la de mantener el nombre de las fases —*rescatadas de los espacios de oportunidad de diseño*— con su terminología en inglés ya que primero el material original lo está de esa forma.

Segundo, su interpretación al español no siempre logra expresar a lo que cada espacio se refiere y además los términos en sí son sencillos de entender pero que al mismo tiempo, me permiten abordar dentro de cada espacio de oportunidad de diseño, una amplia variedad de actividades que sigan teniendo relación con cada una de las fases.





Continúo el proceso con la definición de las actividades que cada fase contendrá que serán traducidas en acciones por medio de cartas.

Así poder luego trabajar en el layout que la carta tendrá y los elementos adicionales que serán necesarios incorporar como nombre de la acción pictogramas, descripción, etc.

Una vez definidas comienzan a aparecer los vacíos de la identidad del juego, que me hacen comenzar a definir la paleta de colores, nombre del juego, logo. Los elementos necesarios para identificar el juego pero también completar el resto de los aspectos a considerar.

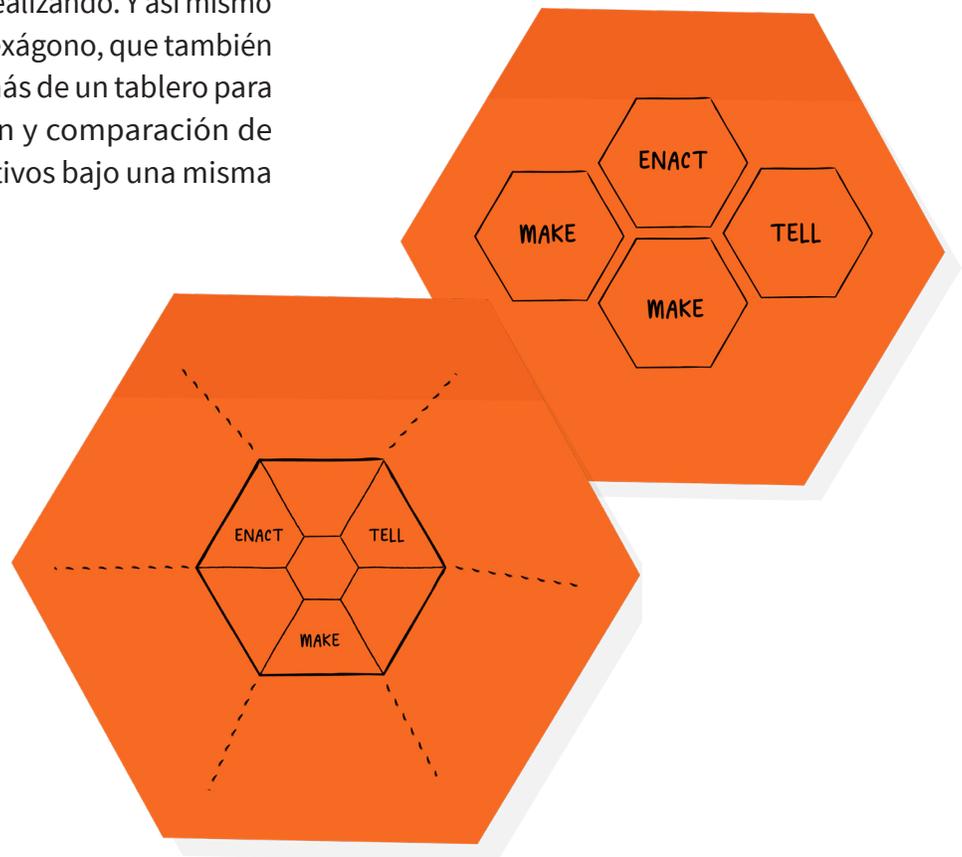
Se define el uso de la tipografía *Source Sans Pro* por su legibilidad, modernidad y variedad dentro de la familia lo que la hace flexible para diferentes usos y proporciones dentro de la herramienta desde los títulos de las cartas, sus descripciones hasta en su aplicación sobre el tablero en un tamaño mayor.



## TABLERO

Establecido lo anterior, prosigo con el diseño del tablero, el cual pasó por varias versiones en la etapa de bocetos como también con los prototipos finales.

Se toma la decisión de realizar un tablero con forma hexagonal para la subdivisión visual de este, que tiene la función indudablemente de entender y permitir la disposición de las fases (Make, Tell y Enact) y sus espacios intermedios (contexto, referencia y concepto). También la cualidad de expansión en espacio físico con las cartas y post its, de acuerdo a las decisiones e iteraciones que se vayan realizando. Y así mismo el aspecto modular del hexágono, que también permitiría el poder unir más de un tablero para la observación, reflexión y comparación de diferentes procesos creativos bajo una misma temática.



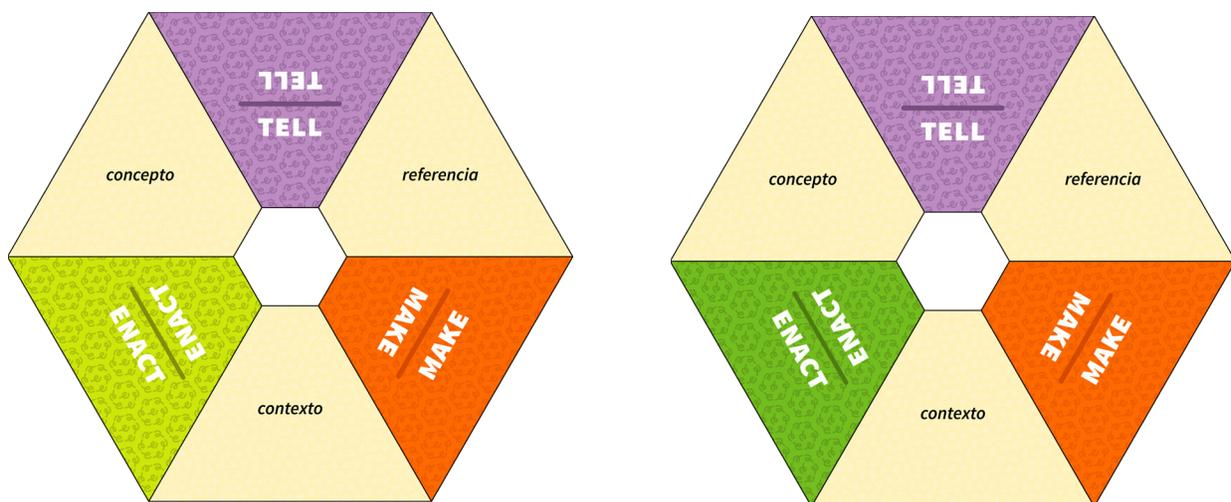


Dentro de los aspectos estéticos se decide aplicar el patrón creado como fondo para las tres fases, al ser estas las principales y necesarias de diferencias de los otros espacios. Además de señalar el nombre de estas en dos sentidos y así facilitar la lectura desde cualquier ángulo que los participantes se encuentren alrededor del tablero.

Dada las características del tablero se toma la decisión de un sustrato sintético de un gramaje más alto (200g), sobre un soporte de cartón Europa de 2mm para una mayor durabilidad y resistencia.

### Prototipo 1

Primer prototipo, sin relleno en el centro, con líneas de contorno, tablero con forma hexagonal y con variantes de la paleta de colores. Esto ya que me encontraba en la búsqueda de un sustrato similar a los colores digitales para las notas adhesivas

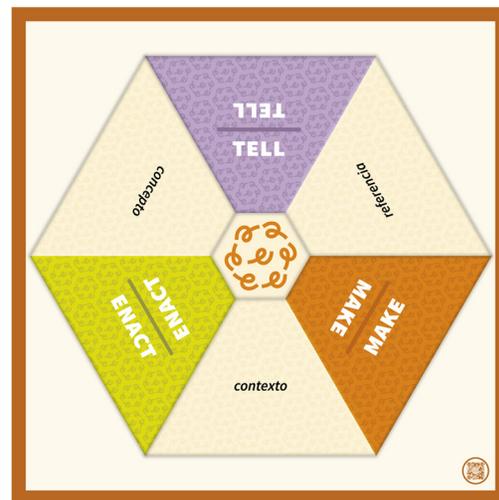
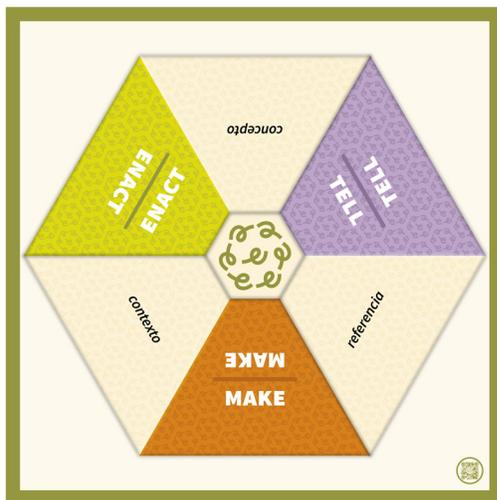


[Fig. 22] Prototipo 1, tablero.

## Prototipo 2

Luego del primer prototipo también se opta por contener la forma principal del hexágono dentro de un cuadrado, de esta manera poder aplicar la líneas de matrickería necesarias para el plisado en cuatro partes del tablero considerando un mejor transporte de este.

Se incorpora el código QR, se aplica efecto de sombra como remplazo de la línea de contorno para dar una mejor terminación al igual que un aspecto tridimensional, además de completar el centro con el logo del juego rasgo que llama a la identidad de este, como también un espacio que puede ser utilizado a disposición de los jugadores para posicionar la ruleta o el nombre de los proyectos con un post it.

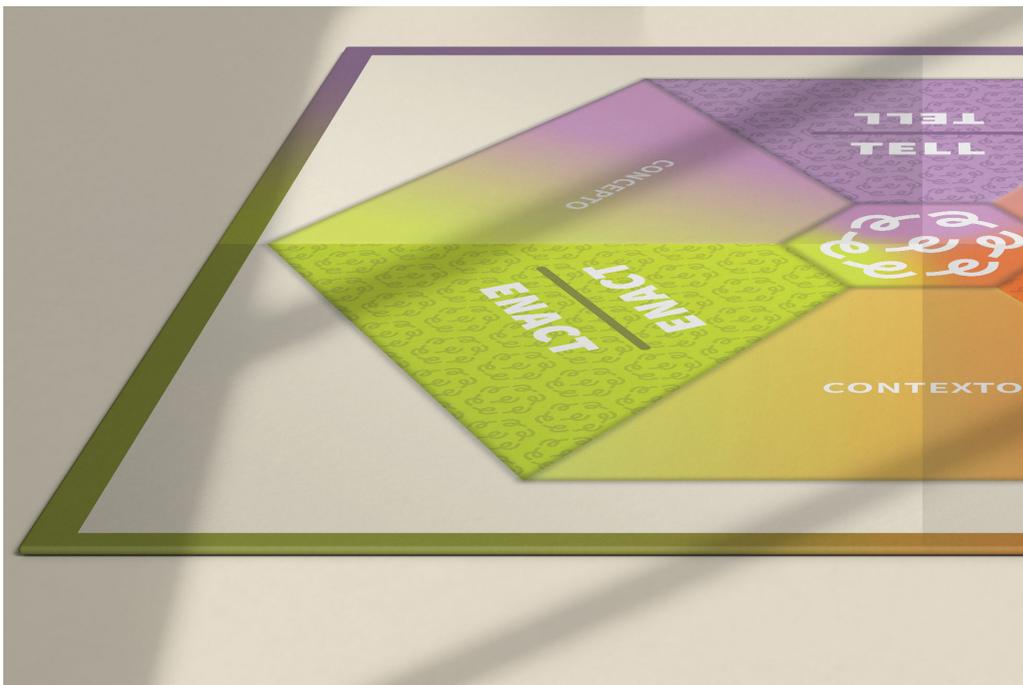


[Fig. 23] Prototipo 2, tablero.

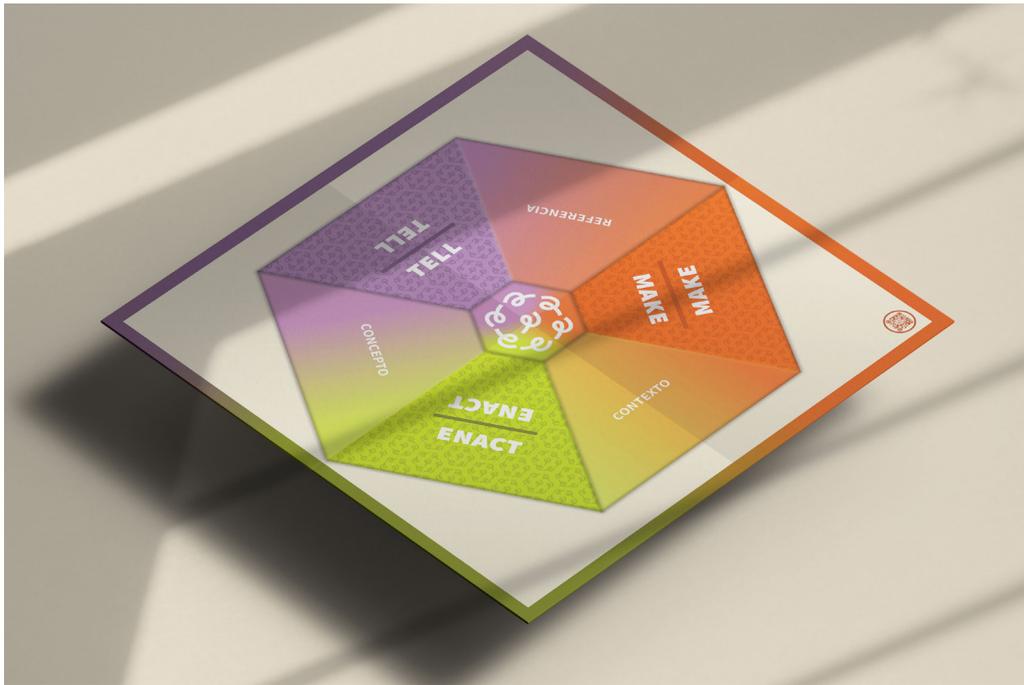


### Prototipos 3

Este es el último prototipo que se desarrolla, solo de forma digital, tras las validaciones en terreno con las sugerencias y observaciones por parte de los estudiantes, profesores y personales. Se incorpora otro elemento estético de un efecto degradado entre los espacios intermedios (*contexto, referencia y concepto*) y las fases principales (*Make, Tell y Enact*), de esta forma tienen mayor coherencia con el resto del aspecto del tablero y también permite destacar estas zonas y que no sean olvidadas durante la partida. Este efecto también se utiliza en el borde del tablero, evocando el aspecto reiterativo de las fases.



[Fig. 24] Prototipo 3, tablero.



[Fig. 25] Prototipo 3, tablero.



**MAKE**

### Dibujo



Realiza un boceto con la idea que deseas compartir

3 min. 1-2

## CARTAS

El proceso creativo de las cartas inicia, como fue mencionado antes, con la definición de las actividades como acciones que estarán asociadas a cada fase, para luego definir el layout que la carta tendrá junto con los diferentes elementos que éstas contendrán.

Una vez establecido lo anterior, se inicia el desarrollo de los pictogramas para cada acción, considerando que estos respondan a características simples, de fácil lectura y rescatando elementos de la cultura popular que puedan traducirse en íconos para ser reconocibles de forma más rápida por los participantes.

El proceso sigue con la definición de los nombres de cada acción, su descripción correspondiente y otros elementos como participantes y tiempo de ejecución. Todos estos elementos utilizados en otros referentes y





esenciales para la comprensión e interpretación de cada carta. Para la elaboración de cada descripción, tomo la decisión de que este texto sea propositivo, invitando a los jugadores a participar y tomar acción con cada actividad. De tal manera que en conjunto con la información extra de la cantidad sugerida de jugadores para ejecutar cada acción, éstas llamen al aspecto colaborativo del juego.

Los aspectos de participantes y tiempo para cada acción son factores que se tienen en consideración de ser modificados en futuros

prototipos de acuerdo a lo observado en los testeos.

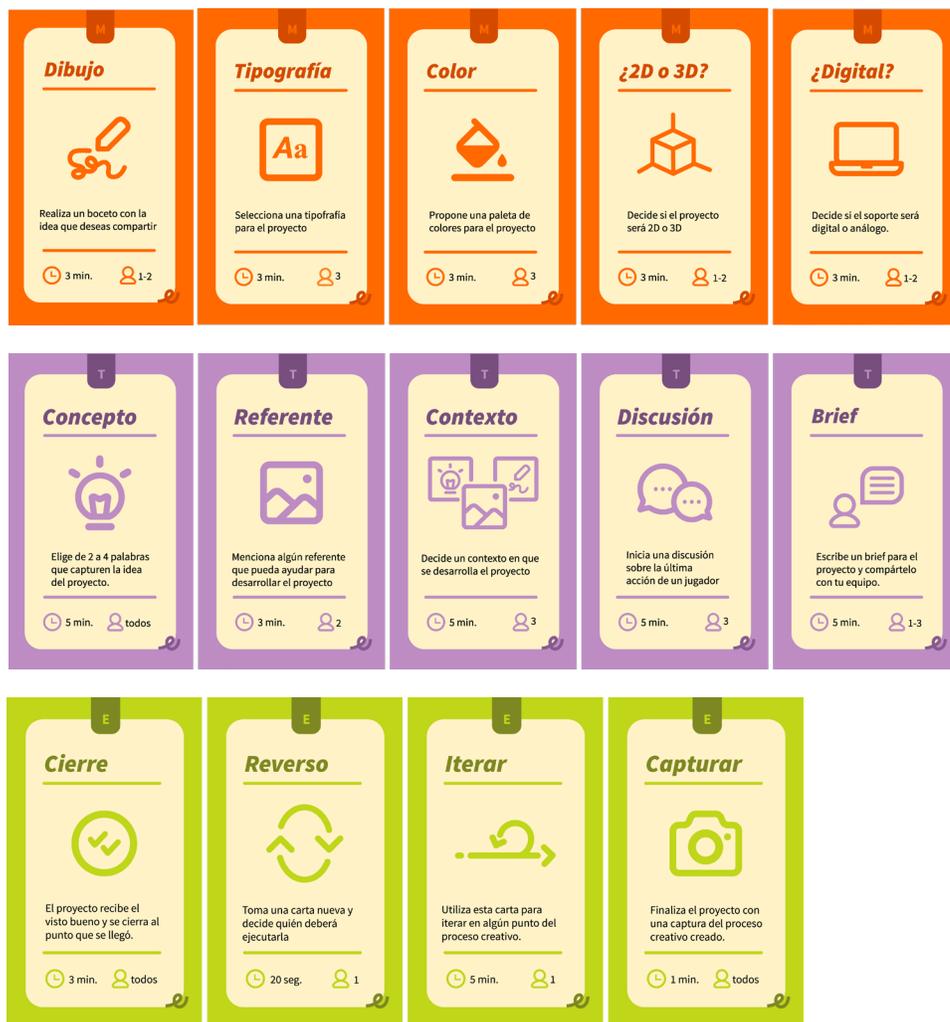
La elección del uso de otros recursos gráficos como, amplios bordes, líneas de división y patrón diseñado para la parte posterior, son para completar la estética y este aspecto visualmente conocido de las cartas. Además de incorporar el logo del juego en la parte frontal inferior derecha, como un pequeño indicio de la identidad, pero también esta sugerencia de que siempre estamos en constante iteración y que con cada acción existe esta posibilidad.



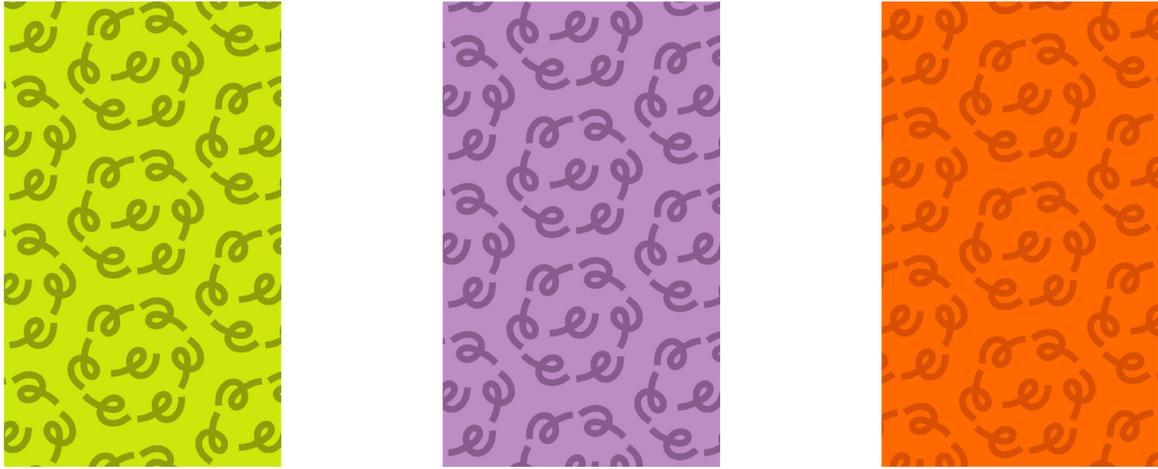
## Prototipo 1

Este primer prototipo tras feedback pude observar que en su mayoría esta enfocado en acciones que responden a proyectos de “diseño gráfico”, sin una misma cantidad de cartas por mazos, existen dos versiones de la

pequeña etiqueta que identifica a cada en su fase, una con solo la inicial de la fase y otra con el nombre completo. Además la parte posterior de las cartas tienen el patrón diseñado a partir del logo.



[Fig. 26] Prototipo 1, cartas.



[Fig. 27] Prototipo 1, cartas.

## Prototipo 2

En este prototipo hay cartas modificadas y la incorporación de nuevas, para que estas respondan a proyectos más amplios. Se incorporan entre ellas la carta de *Break* la cual

aparece detrás de la interpretación de una necesidad manifestada durante los testeos, de una pausa durante el juego. Se decide finalmente dejar la etiqueta con el nombre completo de la fase.



[Fig. 28] Prototipo 2, cartas.



### Prototipo 3

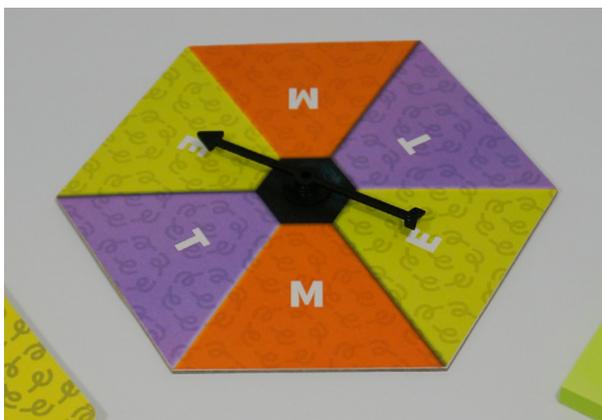
Este es el último prototipo que se desarrolla para las cartas, solo de forma digital, tras las validaciones en terreno con las sugerencias y observaciones por parte de los estudiantes, profesores y personales. Se incorporan las cartas “Audiencia” y “Escenificación”, además de modificar dos de los pictogramas antiguos integrando este elemento de “loop” que es parte del logo



[Fig. 29] Prototipo 3, tablero.

## HERRAMIENTAS PARA LA DINÁMICA

Durante el desarrollo de los dos elementos principales (*tablero y cartas*) de este Toolkit se identifica la necesidad de crear otros recursos que resolverán aspectos de la dinámica y en general completarán la experiencia del juego. Una de estas es la ruleta, la cual es diseñada para ayudar a tomar la decisión cuál será la fase de inicio del juego y la respectiva carta del mazo correspondiente que el jugador deberá sacar. Para este recurso se consideró un dado o ruleta, finalmente se decide por la ruleta por la disposición de las alternativas, además del aspecto memorable de las ruletas como parte de tantos juegos tradicionales, que pudo ser confirmado en los testeos por cuanto interés y gusto de interactuar con ésta en las partidas. Se opta por una forma hexagonal para este recurso por la subdivisión que permite aumentar la variedad de probabilidad de que salga alguna de las fases e indudablemente continuar con la coherencia en morfología con respecto al tablero.



[Fig. 30] Ruleta.

Otro recurso importante son los post its diseñados para la ejecución de las cartas, la decisión de crear estos, fue basada en poder tangibilizar las decisiones tomadas. De modo tal de evitar situaciones donde solo queda registrado el proceso con la selección de la carta como una convención entre los jugadores, quedando olvidadas las acciones al acumularse éstas. Entregar un mayor peso a la toma de decisiones por parte del equipo, poniendo por escrito con palabras, frases, dibujos, etc. Dada las características del recurso, hexagonal, con tres colores particulares y un tamaño mayor al de las notas adhesivas mayormente conocidas, se toma la decisión de manufacturar las notas, seleccionando y adquiriendo sustratos con colores lo más cercanos a los utilizados en el diseño del tablero y cartas. Finalmente, se troquelan con una forma hexagonal coherente con el resto de las piezas.

En una última instancia se adquieren dos set de relojes de arena con tiempos definidos para observar la respuesta e interacción con estos elementos complementarios durante la dinámica.



[Fig.31] Notas adhesivas

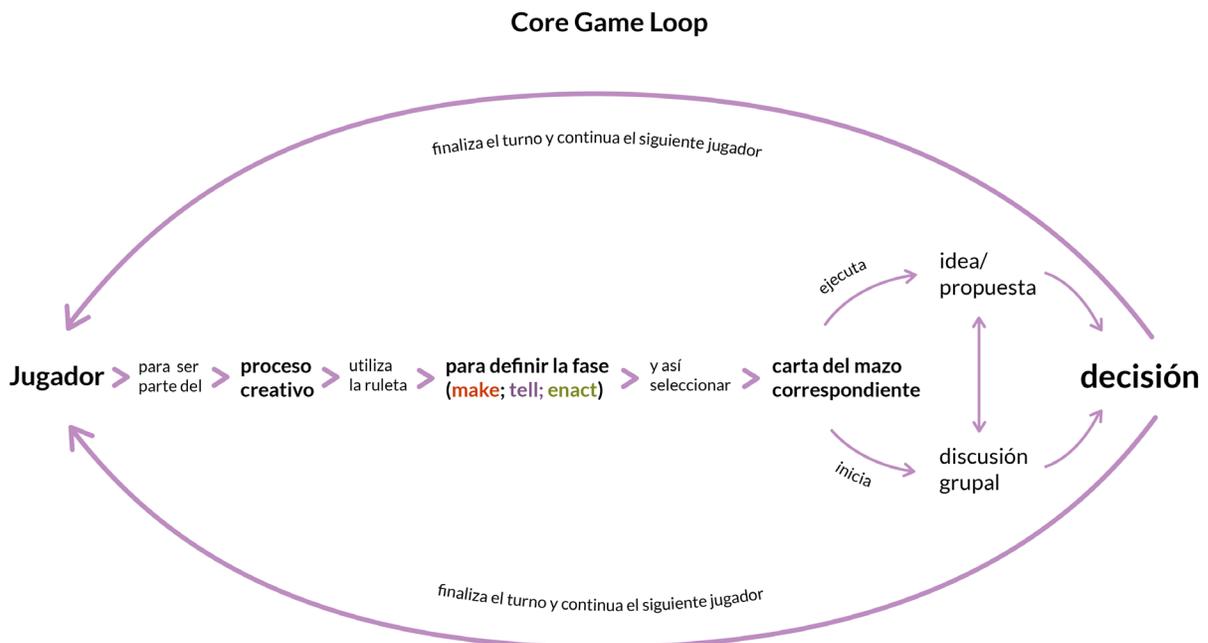


[Fig. 32] Relojes de arena.

## DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El diseño de la experiencia consta una inducción a los jugadores por mi parte como mediadora de las sesiones, en la que se explican reglas y mecánicas, recursos y conceptos introducidos por el juego. Tras la explicación se abre un período de dudas y consultas siendo extensivo una vez iniciadas las partidas. Luego se hace entrega de los Toolkits por cada grupo. Cada Kit cuenta con: un tablero, tres mazos de cartas, una ruleta, tres sets de notas adhesivas, un set de relojes de arena y lápices grafito necesarios para los participantes.

Una vez instalados los grupos podrán comenzar sus partidas tomando la primera decisión sobre ¿cuál será el proyecto con el que se iniciará la partida?, así el jugador que lo proponga tendrá la misión del primer turno. Durante dicho turno, deberá utilizar la ruleta para definir por cuál fase se comenzará el proceso creativo y una vez seleccionada tomará una carta del mazo correspondiente, para ésta ser leída al grupo y ejecutada en el tiempo estipulado por las cartas, con los recursos entregados como también se tengan a mano y con la ayuda de su equipo.



[Fig. 33] “core game loop”, ciclo básico que corresponde a un turno dentro del juego.



De esta forma concluirá el turno del jugador al posicionar la carta en conjunto con el post its con la decisión sobre el tablero, en el espacio correspondiente y de esta manera dar paso al siguiente jugador a su derecha.

El resto de la partida continuarán del mismo modo, hasta que la carta de Cierre y foto aparezca, en la cuál le permitirá al equipo realizar solo una acción más para dar finalizado el proyecto y realizar la captura del proceso creativo con una fotografía como lo solicita la carta previa.

## HERRAMIENTA DE VALIDACIÓN

Fue necesario realizar un formulario (Ver anexo E) para obtener un feedback más amplio por parte de los estudiantes y diseñadores participantes de los testeos, pero además poder enfocar las preguntas a un aspecto más emocional, anímico y satisfactorio que los participantes perciban antes, durante y posterior a la dinámica. De esta forma se busca tener mayor información respecto al impacto de la herramienta en el bienestar de los participantes dentro de estos espacios de aprendizaje.

Para el desarrollo de las preguntas de este formulario se solicitó el asesoramiento por parte de la Psicóloga de la Fau, la cual me ha entregado su ayuda y apoyo a lo largo del desarrollo del proyecto. Con su asesoría pude desarrollar un formulario que fuera fácil de comprender, en el que los estudiantes se puedan ver reflejados

en las preguntas como también afirmaciones entregadas y que estos pudieran responder acerca de este aspecto emocional vinculados a sus experiencias con la dinámica.

Otro factor relevante a partir de las sugerencias de Claudia fue la de incorporar afirmaciones, ya que estas son parte de una lista establecida y utilizadas en otros contextos de psicología, para identificar actitudes, estados de estrés, ansiedad o depresión y así poder trabajar con esas problemáticas de salud mental.

Realicé una selección de las que calificaban e identificaban en particular estados de estrés y ansiedad. Ajustando ciertas partes de la frase para que tuvieran sentido con el contexto de la dinámica, pero que la connotación final siguiera siendo la misma y permitiría observar si la herramienta y dinámica tuvieron un impacto positivo, negativo o neutro en lo estudiantes.

Algunas de estas fueron:

*“Se me hizo difícil tomar la iniciativa para proponer ideas o hacer sugerencias” y “Estaba preocupada/o por situaciones en las cuales podría hacer el ridículo”* (Ver anexo E).

En las que a través de una escala de 0 a 3, donde 0 corresponde a No me ha ocurrido y 3 a Me ha ocurrido la mayor parte de la partida (Ver anexo G). Esto para que los estudiantes puedan indicar en qué grado les ha ocurrido, se sienten identificados con las afirmaciones y puedan relacionarlas con su experiencia durante la dinámica.

**Afirmaciones**

Por favor lee las siguientes afirmaciones y selecciona un número (0, 1, 2, 3) que indica en qué grado te ha ocurrido esta afirmación durante la partida. La escala de calificación es la siguiente:

0: No me ha ocurrido; 1: Me ha ocurrido un poco; 2: Me ha ocurrido bastante; 3: Me ha ocurrido la mayor parte de la partida.

Se me hizo difícil tomar la iniciativa para proponer ideas o hacer sugerencias \*

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estaba preocupada/o por situaciones en las cuales podría hacer el ridículo \*

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Me he sentido inquieta/o \*

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se me hizo difícil relajarme \*

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico \*

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sentí que estaba al punto de pánico \*

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios finales, críticas y/o sugerencias \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

[Fig. 34] Sección de afirmaciones del formulario.

Varias de las afirmaciones de esta lista me parecieron muy interesantes y relevantes de incorporar en el formulario ya que hacen lucidez a reflexiones que Masferrer<sup>89</sup> realiza en su libro, respecto a que muchas veces existe una falta de participación en los procesos creativos o mayor preocupación en cometer errores, en especial cuando son en equipos de trabajo. Además que las afirmaciones mencionan aspectos de sensaciones y sintomatología que pueden ocurrir en ciertas situaciones que gatillan estrés y/o ansiedad, las que serán ideales para poder identificar el estado de los estudiantes previo y posterior a la dinámica.

Dentro del aspecto de diseño del formulario, en un inicio se creó una escala con expresiones faciales que pudieran expresar cierta respuesta emocional para algunas preguntas. Finalmente, al ser desarrollado en Formularios de Google, se toma la decisión de utilizar emoticones, los cuales son elementos del lenguaje no verbal común del grupo de estudio y parte de la cultura popular.

89. Masferrer, 2019.





## PARTE IV / RESULTADOS

# Validaciones y Resultados

### RESULTADOS ESPERADOS

Dentro de los resultados esperados en las validaciones primero que todo, se espera que la herramienta cumpla con su función, a mi parecer más básica, la de un juego. Ser lúdico, ameno y que en cierta manera logré sacar a los participantes del típico espacio de cuatro paredes en el que se forman como diseñadores.

En segundo lugar espero que el juego pueda ser explicado y entendido de forma sencilla, esto siendo resultado de mi participación como mediadora en los testeos y que los participantes puedan comprender las mecánicas del juego. Esto me parece algo sumamente importante y que personalmente me inquieta bastante previo a la realización de las validaciones, ya que no tengo el deseo

que la herramienta caiga dentro de los mismos obstáculos que los procesos creativos y sus metodologías.

Asimismo, tengo la expectativa de que el juego pueda ayudar a iniciar los procesos creativos para los proyectos a desarrollar de una forma más natural y sencilla para los estudiantes al quitar la responsabilidad de la pregunta ¿por donde partir? Y en cambio, reemplazarla por un ejercicio más placentero de hacer girar una ruleta y que decida por uno.

En cuarto lugar, espero que la dinámica pueda crear espacios para que los estudiantes puedan no solo reflexionar y comprender sus procesos creativos, sino que estos espacios sean de confianza, seguros, colaborativos y con el enfoque de su propio bienestar al traducirse en una actividad recreativa como es el juego.

Igualmente se espera que el juego pueda ir dirigido además de los estudiantes, a todo tipo de personas interesados en el diseño y los procesos creativos, con el fin de promover y potenciar con esta herramienta las dinámicas con un enfoque en el bienestar.

Por último espero que este toolkit pueda despertar la curiosidad y empoderar a los estudiantes al utilizarla, como también para cuestionar las propias acciones, generar nuevas preguntas para sus proyectos y poder sacar el mayor potencial de sus habilidades y creatividad.

## VALIDACIÓN EN TERRENO

### Testeo Nº 1

*Primera implementación: 2 personas; diseñadoras en proceso de titulación y titulada.*

*Edad: 24 años*

*Tiempo: 30 a 40 mins.*

En esta primera implementación (Ver anexo G) que fue programada en un corto plazo se ejecuta con el material recién impreso por lo que el tablero no se encuentra sobre su soporte rígido y la ruleta no se implementó para efectos de esta dinámica. A pesar de estos inconvenientes desde un inicio el ejercicio del testeo me permite confirmar ciertas expectativas como también realizar observaciones en las que se deberá trabajar para futuras implementaciones.

Una de las primeras reflexiones o prejuicios con los que me enfrenté al juego —*como autocrítica*— fue la posibilidad de que gran parte del juego es trabajar para desarrollar un proyecto de diseño, en mi mente rondó este prejuicio de que no sería divertido, no iba apetecer hacer al participante, y cabe mencionar que la participante también tuvo estos prejuicios y me lo compartió tras finalizar la primera partida, aunque este hecho no afectó su primera experiencia. Ambas nos vimos sorprendidas de cómo los diferentes elementos o complementos del juego. Permitieron motivar y mantener ese aspecto lúdico y salir de una dinámica tan rígida de aprendizaje.

Puedo decir que se cumple al fin y al cabo este quiebre del esquema, el quiebre metodológico del cual ha sido parte la formación de diseñadores, este protocolo tan serio y estructurado del cual no se puede salir de los



límites, la dinámica demuestra lo contrario, confirma que sí pueden existir dinámicas bajo mecánicas de juego para el aprendizaje.

Otra reflexión que realicé durante la partida, como respuesta a una de las preguntas *¿cuál es el mejor camino a tomar? ¿Cómo mejoro mi proceso creativo? ¿en qué me enfoco?* (Ver Anexo G). Que son cuestionamientos que la jugadora me expresa, a los cuales respondo que la herramienta no pretende dar la fórmula de un proceso creativo perfecto, sino que dar el espacio al jugador para reflexionar sobre su propio proceso y ser consciente de la toma de decisiones dentro de un proyecto. Esto, ya que cada proceso creativo es completamente distinto, nos podemos encontrar con puntos en común, pero las decisiones que se irán tomando y el camino en el que se dirige, serán distintas unas a las otras, a pesar de ser por ejemplo, dos proyectos bajo una misma temática. Pero esto, no invalida un proceso de otro, ambos son válidos y precisamente estas diferencias de unos con otros ayudarán a comprender a múltiples posibilidades de abordar diversos tipos de proyectos.



[Fig. 35] Fotos Testeo N°1.

Algo más que me percató en este primer testeó fue en el tipo de respuesta que las acciones pueden tener dependiendo del estado con el que se inicia el proyecto. Si hablamos de proyectos que están recién partiendo, en una primera ronda donde aparecen cartas de la fase Make, como por ejemplo, Tipografía o Color, es altamente probable que el equipo no tenga una respuesta en concreto, a diferencia de si se trabaja con un proyecto más avanzado, donde ya se han tomado este tipo de decisiones. Sin embargo, lo que los participantes sí pueden entregar como respuesta en estas situaciones, son conceptos o estéticas por ejemplo, bajo las cuales

desean que el proyecto se desarrolle. Donde precisamente estos escenarios, son en los que se podrá sacar mayor provecho, en futuras rondas, a las cartas de Discusión o Iterar que les dará la oportunidad de volver a reflexionar, modificar, especificar o repetir tales acciones pasadas que vean en necesidad de ello.

Con este primer mini testeo me parece muy interesante el como se van transformando nuestros procesos creativos de diseño a tal punto que genera avances de forma lúdica y que me permiten evaluar factores de la herramienta en tan solo una primera instancia, en una partida existe un proyecto que ya tienen una base de sustentación grande con decisiones tomadas, en otra el proyecto se encuentra entre sus inicios y ambos tuvieron espacios de desarrollo e iteraciones constantes.



[Fig. 36] Fotos Testeo N°1.



## Testeo N° 2

*Segunda implementación:*

*5 personas, todas diseñadoras en proceso de titulación o titulada*

*Edad: 24-25*

*Tiempo: 40 - 60 mins.*

Para el 2do testeo (Ver anexo H) la partida se enfoca en el proyecto de título de una de las participantes. Algunas observaciones relevantes de este testeo fueron la necesidad de una misma cantidad de cartas por mazos para evitar situaciones en las que se acaben muy rápido la cantidad de acciones de una fase. Además pude observar la duración de las partidas con grupo más grande y cómo en estos escenarios se pueden alargar un poco más, por lo que será fundamental regirse de los tiempos limitados de cada acción para las futuras implementaciones con Talleres de Diseño, donde el tiempo para la actividad será más restringido.

Aparece la sugerencia de una carta para saltar alguna acción como nombre sugerente la carta de procrastinación, en respuesta a una necesidad de pausa o descanso en algún momento de la partida. Especialmente cuando las partidas se puedan extender por un largo tiempo o en necesidad de una pausa extra de reflexión fuera del marco de la partida.

Esta propuesta se tomó y analizó el uso del concepto<sup>90</sup>, a lo que me hizo reflexionar al respecto, ¿si akrasia es hacer algo en contra de nuestro juicio, no va en contra del espíritu del juego? Que precisamente ayuda a darle mayor fluidez e iniciativa a los procesos creativos y que por otra parte, no será que la procrastinación por más

90. *Procastinar: Verbo transitivo. Aplazar una obligación o un trabajo; Postergar para mañana. Sin embargo es más que postergar voluntariamente. La procrastinación también deriva de la palabra del griego antiguo akrasia, hacer algo en contra de nuestro juicio.*

91. Lieberman, 2019.

común que sea utilizado para ‘dejar cosas para mañana’, tiene un fuerte vínculo ‘akrasico’ —si lo podemos llamar así— con la ansiedad, con la desmotivación y con los problemas de salud mental? Esta mala práctica no estaría ayudando con toda la experiencia.

Por otra parte, precisamente me he dado cuenta en la experiencia previa y quizás en esta también de que el juego hace las preguntas que no nos hemos hecho durante el proceso de diseño o que esperábamos que nuestros profesores las hicieran, ¿no será entonces que esas preguntas no aparecen porque precisamente puede existir un alto nivel de procrastinación y por lo tanto el rango de tiempo se acorta y los niveles de ansiedad se disparan?

*“Es hacerse daño a uno mismo”*, dijo Piers Steel, un profesor de Psicología Motivacional en la Universidad de Calgary y el autor de *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done*<sup>91</sup>.

Precisamente esa auto-conciencia es una pieza clave para entender por qué procrastinar nos hace sentir mal. Cuando procrastinamos, no solo estamos conscientes de que estamos evadiendo la tarea en cuestión, sino también de que hacerlo es probablemente una mala idea. Y aun así, lo hacemos de todas maneras.

Por lo que a pesar de recibir esta sugerencia dentro del testeo hay que considerar que el juego al fin y al cabo lo que busca es obtener buenos proyectos independiente del tiempo invertido, entonces al final ¿la palabra procrastinación es favorable en el proceso de diseño? No, por lo tanto la carta de procrastinación no debiese



tener cabida ya que invalida y no responde al propósito de la herramienta.

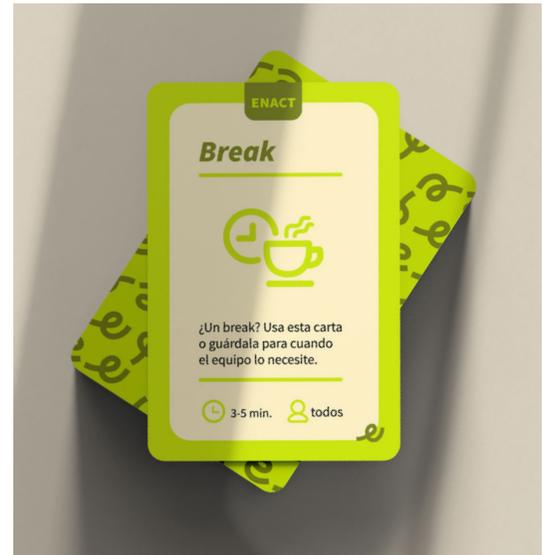
Lo importante a destacar, es que logró escuchar, identificar e interpretar una necesidad detrás de este feedback, esa necesidad de tener una pausa, de tomar distancia del proyecto —*que es algo que durante nuestro proceso de formación como diseñadores también se nos sugiere en muchas ocasiones*— para luego poder regresar con una nueva mirada al proyecto, con preguntas, reflexiones y una nueva visión de cómo continuar en el proceso creativo. Estas reflexiones me llevan diseñar e incorporar la carta de break —*bajo un marco restringido de tiempo, ya que no hay que olvidar que es un juego, un espacio simulable y acotable que estoy creando*— para los siguientes testeos y poder observar como los estudiantes responden a esta carta y si permite dar ese espacio y distancia que puede ser beneficiosa.

Un factor a considerar dentro de la incorporación de esta carta de break es la forma de uso de esta, ya que si estamos hablando de un tema de salud mental, precisamente sucumbimos ante la presión, ante la ansiedad, ante el estrés y también ante la imposibilidad de reconocer cuando detenernos para dar una pausa. Ejerciendo estas altas expectativas sobre nosotros de terminar bajo un tiempo récord en lo que estamos trabajando, estos mismas expectativas imposibles que anteriormente se mencionan también son impuestas por esta idea de genio creativo. Cuando en realidad esa pausa y distancia a tomar del trabajo puede tener más efectos positivos que negativos y con esto como decía debe ser considerada la forma de uso de esta carta para que pueda responder a esa necesidad y beneficiosos de un break y no caiga bajo la idea de una acción como la procrastinación que ya se definió como discordante

con el propósito de este proyecto. Por lo que para las siguientes implementaciones establezco reglas para el correcto el uso de esta nueva carta y junto a esto la incorporación y función de relojes de arena tienen sentido para el uso de los tiempos estimados de cada acción y en particular con esta carta.

Esta carta de break también permite identificar a quienes esta solicitando esos breaks, no de una forma acusatoria ni para juzgar pero como Masferrer menciona diferentes elementos de las mecánicas de juegos permiten el poder identificar a las personas que se salen de estas y que quizás necesitan ayuda en algún momento del proceso, aclarar dudas o lo que la persona pueda necesitar en ese momento. Permite tomar conciencia y humanizar un poco más el trato dentro del equipo de trabajo, el reafirmar que es un espacio seguro y de confianza donde existe la libertad de expresar preguntas, dudas, inseguridades y también solicitar el apoyo del equipo si es necesario. Con esto podré observar cómo esta carta al jugador le genera un cuestionamiento ético y moral de ¿cómo utilizo este comodín, esta carta especial? Se le entrega una responsabilidad que si se abusa de ella puede caer en la procrastinación y afectar la dinámica y proyecto, pero que si se usa de forma responsable con un uso estratégico —como en cualquier otro juego en el que se debe aplicar estrategia, al igual que todo proyecto tiene estrategias y tácticas para llevar a cabo esas estrategias— puede tener un impacto positivo y beneficioso para el proyecto, además de mantener el enfoque de bienestar dentro de la dinámica. La estrategia se somete a escrutinio a través de este cuestionamiento ético y moral a los elementos del equipo.

Acá a surge otro aspecto interesante porque algunas de las acciones de la fase Make —según los testeos realizados— se



[Fig. 37] Carta “Break” diseñada posterior a la sugerencias de este testeo para el prototipo 2 de la herramienta.



han ejecutado como acciones verbales/comunicacionales y si bien hay algunas cartas que tienen relación con la ejecución, que tiene un fuerte componente de producción, pero por ejemplo si hablamos del color, el color puede estar presente en *Tell*, *Make* y *Enact*. Porque al fin y al cabo la consolidación en el tema cromático en la fase *Enact* es la asignación de significado, el asignarle un significado, como se ve en el proceso semiológico normal —*contexto, significante y significado*— ¿el color genera el efecto esperado?. En la fase *Tell* es el diseñador que hace su propuesta profesional de la elección del color o paleta de colores y luego en la fase *Make* es una aplicación profesional del color. Por lo tanto el color puede ser un elemento que es transversal, esto significa que se puede abordar el color como temática general en el juego pero con cartas y acciones distintas para cada fase.

Así es como he llegado a la conclusión de que las cartas hacen las preguntas que no nos hicimos durante el proceso creativo —*por tiempo, por procrastinar o lo que sea*— entonces la siguiente etapa a cuestionar es ¿cuáles son las preguntas que tengo que hacer en cada etapa? ¿Cuáles son las preguntas que no se están realizando o las que están quedando fuera del marco de un proyecto de diseño? ¿Es esto por falta de acciones o porque inconscientemente en su mayoría, las acciones están enfocadas a responder preguntas para proyectos de índole del “*diseño gráfico*”?

Esto es algo que en lo que se tuvo que volver a iterar y trabajar al respecto, ya que comprendía que el juego debía contemplar diferentes tipos de proyectos. Por lo que se modificaron e integraron nuevas cartas, para también recordar responder a partes de los elementos de las mecánicas de juegos, como la inclusión, que es un factor muy relevante. Además considerando el grupo de

estudio con el que estaba trabajando y el cual iba a testear, estudiantes de diseño de la FAU, donde hace unos años su malla antigua consistía de dos menciones, gráfico e industrial y actualmente con su malla nueva estas mención se amplían y utilizan términos más inclusivos, ampliando los límites de los futuros profesionales de la carrera, con menciones visualidad y medios; industrial y servicios.

Por lo que no solo iteré en el diseño y descripción de cartas antiguas, para que estas pudieran abordar procesos creativos de al menos estas dos vertientes de diseño, sino que también las nuevas cartas a diseñar generarán las preguntas a esos aspectos que quedaban incompletos para proyectos enfocados en áreas de servicios o índole industrial

La carta *¿Digital?*, se modificó a Formato junto con su descripción para que esta acción tomará en consideración otro tipos de formatos fuera de los parámetro de algo digital o análogo (que la forma del lenguaje utilizada evocaba proyectos de diseño gráfico).

Se integra carta de *Materialidad*, enfocada a procesos más industriales, pero que junto con su descripción responde también a materialidades digitales, sustratos y sus gramajes; pigmentos y otras terminaciones para proyectos de otras áreas.



[Fig. 38] Carta “Formato” diseñada posterior a la sugerencias de este testeo para el prototipo 2 de la herramienta.

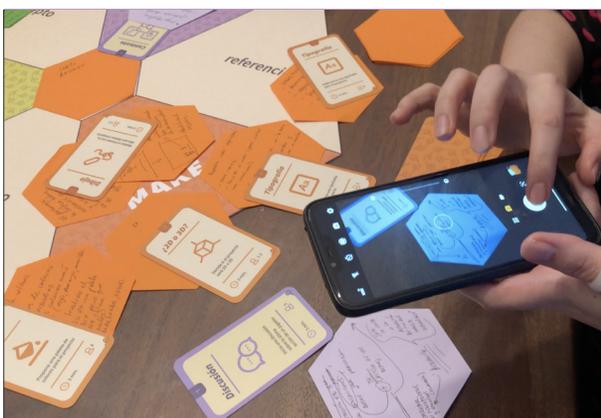


[Fig. 39] Carta “Materialidad” diseñada posterior a la sugerencias de este testeo para el prototipo 2 de la herramienta.





[Fig. 40] Fotos Testeo N°2.



[Fig. 41] Fotos Testeo N°2.



### Testeo N° 3

*Tercera implementación*

*12-17 personas, estudiantes de 4to año de Diseño de la Universidad de Chile*

*Rango de edad: 21-23 años*

*Tiempo: 40-60 mins.*

Durante la inducción inicial, una de las primeras observaciones y autocrítica es sobre cómo explicar el juego, algo visual pudo ser mucho mejor como explicación, como una partida en vivo o cierta animación de como funcionaría la partida en vez de solo texto y fotos estáticas.

En esta partida (Ver anexo I), teniendo en conocimiento con los testeos anteriores que la herramienta funcionaba con proyectos que se encontrarán cualquier etapa, con este grupo estaría enfocado a proyectos que estaban recién iniciando por lo que converse con el profesor al coordinar. Tras las partida, pude apreciar cómo el saber y tener la validación previamente de esto me jugó a favor, ya que existió cierta incertidumbre y duda por parte del docente —*completamente válida*— si la herramienta podría ser beneficiosa para los estudiantes y si de mi parte podría obtener un buen grupo para testar la dinámica. Esto porque como comentaba el grupo se encontraba enfocado en gestión de proyectos —*todo este aspecto más teórico, planificación y estrategia de los proyectos antes de desarrollar las ideas*— y en las semanas siguientes se iban a concretar cuáles serían las ideas para los proyectos.

Para mi sorpresa, durante las partidas pude observar que muchos tenían varios aspectos de sus proyectos



[Fig. 42] Fotos Testeo N°3.

definidos y la dinámica les permitió el poder compartir con el resto de los participantes del equipo lo que sería su proyecto, poner de forma tangible esta toma de decisiones que antes solo estaban en sus mentes. También pudieron comenzar a resolver, cuestionarse y responder otros rasgos sobre sus proyectos que no habían tenido oportunidad de reflexionar al respecto.

Les permitió tomar una pausa de todo ese aspecto teórico, de gestión de los proyectos y poder concretar estas ideas que tenían. En varios casos ocurrieron que no se tenían claros los objetivos pero al detenernos en ese punto y reflexionar respecto a esa acción, los estudiantes si lograban reconocer una motivación e interés detrás de sus proyectos y precisamente estas motivaciones o problemáticas que reconocían les permitió al menos comenzar a seleccionar

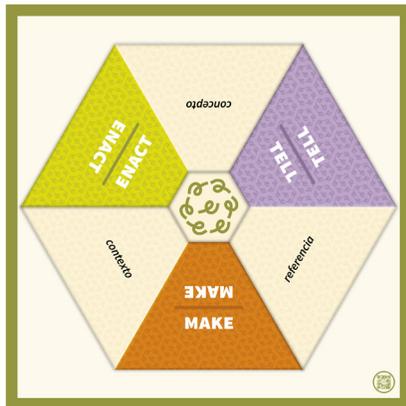
conceptos y frases que iban a ser parte de sus objetivos.

Hubo una variedad en los tipos de proyectos; algunas audiovisuales; enfocados en la sustentabilidad y performance; proyectos más editoriales; de contenido específico en redes sociales para dar visibilidad a problemáticas de género, culturales; otros con aspectos interactivos, etc. Esto también fue otra observación a destacar y a favor del juego, que logró funcionar en el desarrollo de diversos tipos de proyectos con su mazo principal por lo que logra sostener su rol como el mazo básico que contiene las acciones mínimas para generar las preguntas necesarias en procesos creativos de diferente índole y en diferentes estados de avance.



[Fig. 43] Fotos Testeo N°3.





[Fig. 44] Prototipo 3, tablero.



[Fig.45] Prototipo 3, cartas



[Fig. 46] Fotos Testeo N°3.

Fue un grupo más pequeño de lo que me esperaba, esto quizás por el bloque de horario del taller que se decidió hacer la actividad afectaron en la asistencia, porque fue al inicio de la jornada. Con este grupo se utilizó el Prototipo 3 (Ver Figura 44 y 45), que implementa las cartas iteradas y las nuevas. Pude observar una muy buena respuesta a estas y permitieron desarrollar rasgos de los proyectos con los prototipos antiguos hubieran quedado incompletos.

Adicionalmente pude apreciar cómo el establecer ciertas reglas para la siguiente implementación puede resolver algunas dudas sobre cuándo algunas cartas aparecen en el inicio de la partida. Como es el caso de la carta de Cierre e Iterar, en las que si estas aparecen en la primera ronda, se deben devolver al mazo y volver a sacar otra o usar la ruleta nuevamente, esto para evitar que la partida termine justo cuando se acaba de iniciar el proyecto.

Una carta que pude identificar podría ser muy útil y necesaria es la carta de puesta en escena la cual responde para proyectos en los que este aspecto tienen una gran relevancia, si se trata de alguna performance, puesta en escena, el cómo se mostrará dispondrá el proyecto, especialmente consideran el grupo de estudio que se encuentra constantemente teniendo que presentar de alguna forma los proyectos, por lo que esta carta ayudaría a generar las preguntas a considerar para las puestas de escena de los proyectos, ya sea como una simple muestra o producción con mayores componentes. Esta carta que pudiera responder a esos aspectos de un proyecto, si la

implementación, en otras palabras, la puesta en escena del proyecto cumple con un rol igual de fundamental que el prototipo, por ejemplo, esta acción podrá ayudar a generar las preguntas necesarias para responder cómo se presenta lo que se entrega.

Al finalizar la implementación recibí los comentarios del docente a cargo del taller, que fueron positivas, estaba sorprendido por cuanto la dinámica y herramienta ayudó a los estudiantes. En un principio cuando realicé el contacto para poder hacer un testeo con este taller, existió cierta duda por el docente si el taller era el indicado o con el cual podría tener una experiencia provechosa ya que al entregarme el perfil del Taller se me explicó el estado en el que se encontraban los proyectos de los estudiantes y en el enfoque de gestión de proyectos que se estaba tomando. Sin embargo, tras la dinámica varios estudiantes le comentaron que les fue súper útil la actividad para ordenar y aclarar ideas, expresar estos pensamientos sobre sus proyectos y en vez de ser una actividad beneficiosa solo de forma unilateral —en un inicio a los ojos del docente y los míos— al final logra ser algo valioso para ambas partes.

Otro comentario por parte de una de las participantes era que podían ver el juego dentro de otros contextos, en un ambiente relajado fuera de clases, implementando sus propias reglas. Y es ahí precisamente donde el juego logra cobrar su dimensión de diversión fuera de un contexto tradicional de una clase o taller, en el que esta herramienta no solamente cumple un propósito dentro del ambiente de una sala de clases, más



[Fig. 47] Fotos Testeo N°3.



serio, formales y con cierta presión sino también en otros contextos, más libres, de ocio pero aun así permiten generar estas dinámicas de aprendizaje bajo el co-diseño.

#### Testeo N° 4

##### *Cuarta implementación*

*32 personas, estudiantes de 2do año de Diseño de la Universidad de Chile*

*Edad: 18-20 años*

*Tiempo: 40-60 mints.*

Esta implementación (Ver anexo J) fue en un espacio fuera de la universidad, la actividad se realizó en el Centro Cultural La Moneda, ya que el Taller se encontraba realizando un visita luego de la actividad que realizaría. El grupo fue mucho más grande, alrededor de 32 estudiantes; se encontraban tras el cierre de su primer proyecto del semestre, donde se les había entregado una temática “*Salvemos el agua*” y todos los grupos tenían el mismo objetivo: de diseñar un artefacto que pudiera sostener un vaso con agua y que este cayera intacto desde el segundo piso del edificio Titanic de la FAU hasta el suelo. Es por ese motivo que todos los grupos tenían sus proyectos finalizados, con referentes, bocetos, prototipos, y videos con sus propios testeos. Por lo que esta dinámica con el juego llega en un momento de cierre y reflexión de sus trabajos, lo que agilizó ciertas acciones en las partidas porque gran parte de las decisiones ya estaban hechas.

La experiencia con este grupo fue diferente desde el contexto de cómo presentar y explicar las reglas y funcionamiento del juego, al estar fuera de una sala de clases con un espacio para presentar una diapositiva,



[Fig. 48] Fotos Testeo N°4..

como lo había hecho con el grupo anterior. Por lo que en esta oportunidad la explicación tuvo que ser un poco más espontánea y tomé la decisión de explicar el juego con una pequeña demostración de mi parte. Este tipo de explicación fue por una parte más práctica y permitió un entendimiento más rápido del juego, lo que se reflejó al ver que los grupos tomaron iniciativa por si solos para comenzar y hubiera pocas dudas que resolver acerca de las mecánicas en sí. Por otro lado, como autocrítica, al no tener a mano esta presentación de apoyo se me escapó mencionar ciertos elementos del juego, que no crearon un impacto negativo en las partidas, pero que sí me hicieron reflexionar sobre tener que destacar esos elementos en una próxima oportunidad, en el manual, y hasta en un nuevo prototipo.

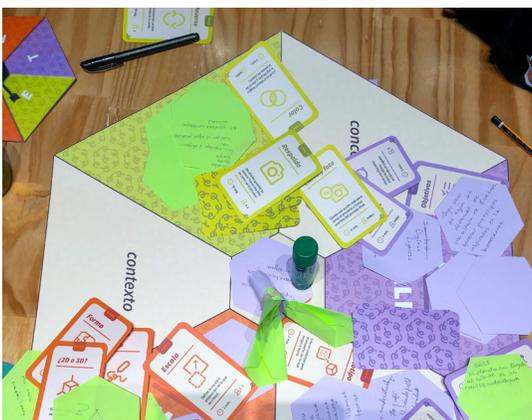
Con la alta participación de este grupo me permitió observar nuevas formas en la que los estudiantes aplicaban la herramienta, como fue el caso de apreciar una partida donde fue realizada por dos equipos simultáneamente, esto siendo algo muy provechoso a mi parecer. En especial en casos donde la temática de los proyectos y objetivos son muy similares, como lo fue en este caso, un grupo se unió y dividió los post it para entregar su respuesta por cada acción, lo que me parece algo muy interesante de destacar porque en estos escenarios amplían los márgenes de lo colaborativo y también es posible observar en tiempo real cómo dos proyectos van tomando rumbos distintos pero bajo un mismo encargo.

Mientras observaba a los estudiantes jugar tomé la iniciativa de preguntar a algunos grupos acerca de qué pensaban sobre la selección de acciones —*como un breve feedback preliminar específico*— y si creían que responden a procesos enfocados en diseño gráfico o industrial o



quizás ambos y de otros tipos. Las respuestas fueron divididas, algunos identificaron bastantes acciones enfocadas en proceso de diseño gráfico, otros de diseño industrial y un tercer grupo que encontró bastante neutro y equilibrada las acciones, que todas se podrían aplicar a diferentes tipos de proyectos. Por lo que esto, me hizo confirmar que con este prototipo se cumple de mejor manera una rango mayor de acciones mínimas o básicas para ser aplicadas en diferentes tipos de procesos creativos.

En esta implementación existió un nuevo espacio de sugerencia de cartas, en el que los estudiantes mencionaron que una carta sobre el *usuario* sería de mucha ayuda, por ser un rasgo que muchas veces puede tenderse a olvidar dentro de los proyectos y precisamente era una carta que también tenía en mente agregar en el prototipo final. Además se me comentó que la carta favorita en este testeo fue la de Prototipo, esto siendo algo que pude observar en ambos talleres, en su motivación al utilizar cualquier material que tuvieran a mano en conjunto con los que se les entregaron para ejecutar la carta de prototipado.



[Fig. 49] Fotos Testeo N°4.

Varios grupos compartieron opiniones similares conmigo acerca del hecho de que ciertas acciones les recordó y permitió realizarse las preguntas que no se hicieron al hacer estos proyectos o que no fueron conscientes del por qué tomaron ciertas decisiones, no existió un argumento, fundamentación o conversación en equipo del por qué x decisión fue tomada.

En ambos testeos con los talleres existieron observaciones y reflexiones por parte de los profesores que se me compartieron, estas fueron muy valiosas, una muy buena retroalimentación para mí de su visión de la dinámica

y para ellos de la experiencia con sus talleres. Para 4to fue una muy buena experiencia para los estudiantes y el docente pudo observar cómo las dudas que existieron al inicio, desaparecieron por completo al ver que la dinámica logró ayudar a los estudiantes a pesar de estar en inicios de sus proyectos, lo cual era parte del propósito. Y para 2do la dinámica permitió a los estudiantes dar nombre a ciertas etapas de sus procesos y que mientras lo desarrollaron no tuvieron esta



[Fig. 50] Relojes de arena.



oportunidad o no fue la prioridad principal. Además de permitirles reflexionar, cuestionar la toma de decisiones que realizaron y hacer las preguntas faltantes.

## Testeo N° 5

### Quinta implementación

3 personas; Diseñadora en proceso de titulación, Diseñador UX e Ingeniero Mecánico

Rango de edad: 24-33 años

Tiempo: 20-25 mins.

Esta implementación no era en un inicio parte de las actividades planificadas para el proyecto, por lo que las condiciones no fueron exactamente iguales a las implementaciones previas y no tengo registros mayores más que mis propios recuerdos y observaciones. No obstante, no pierde validez y me parece muy interesante de incorporar.

En esta ocasión tuve la oportunidad de realizar esta dinámica con un familiar, quien no se encuentra dentro del caso estudio, pero que estaba interesado en lo que estaba desarrollando para mi proyecto, por lo que realizamos un pequeña partida. El participante principal es Ingeniero Mecánico, con una idea de un proyecto personal a desarrollar. En esta implementación sí debo mencionar que fue bastante guiada por mi parte y otro familiar Diseñador UX, siendo los facilitadores durante la dinámica, ya que el participante principal no tenía conocimiento de varios conceptos de diseño, pero deseaba poner las manos, ver en que consistían los proceso creativos y si este ejercicio le podría a ayudar a desenvolver más la idea que tenía.



[Fig. 51] Fotos Testeo N°5.

La partida se enfocó en un proyecto de creación de una PyME, que consistía en un taller móvil como servicio de reparación de autos. Esta experiencia como comenté antes, fue bastante guiada por ambas parte diseñadoras al informar y educar acerca de los diferentes conceptos y en la toma de decisiones de cada acción. De esta forma, cuando se tomaba alguna decisión por parte del jugador principal, se lograba entender la razón y fundamento de esta, para comprender que los procesos creativos van más allá de la simple selección de una paleta de colores, un nombre, etc.

Esta experiencia creo que fue muy valiosa para ambas partes, en lo personal el ver como un familiar cercano pudo entrar en estos espacios de creación en los que me he formado y que muchas veces son complicados de explicar, además la herramienta también permitió crear un conexión, un puente que abrió una puerta a

lo que pueden ser los procesos creativos para el jugador principal. Asimismo para el participante, el ver todas estas ideas, que anteriormente estaban solo en su mente y que pudo ver que tomaban forma, en cierto modo sirvieron de gatillante para dar el paso de comenzar con las primeras acciones reales de este proyecto personal.

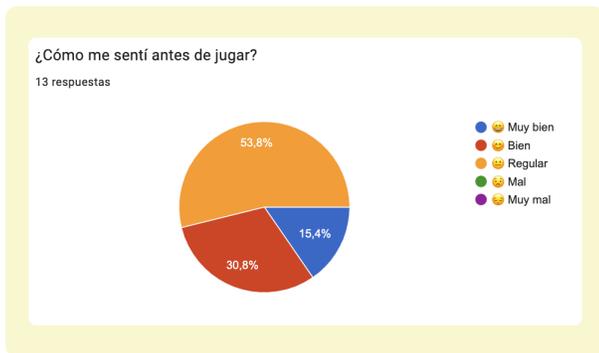


[Fig. 52] Fotos Testeo N°5.

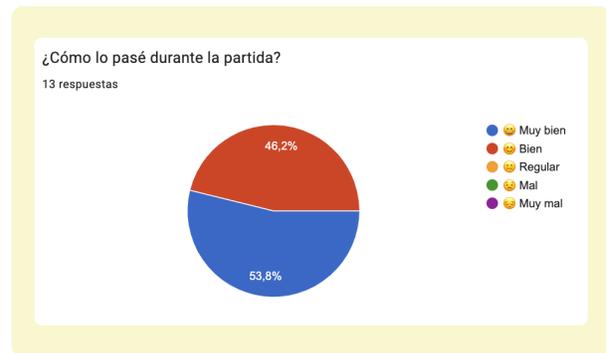


## VALIDACIÓN CON FORMULARIO

En esta sección se presenta la validación por parte de los estudiantes por medio del formulario (Ver anexo K) que desarrollé, para obtener mayor información sobre sus experiencias post testeos, enfocándose en la reacción emocional de los estudiantes con respecto a la herramienta y su participación durante la dinámica.



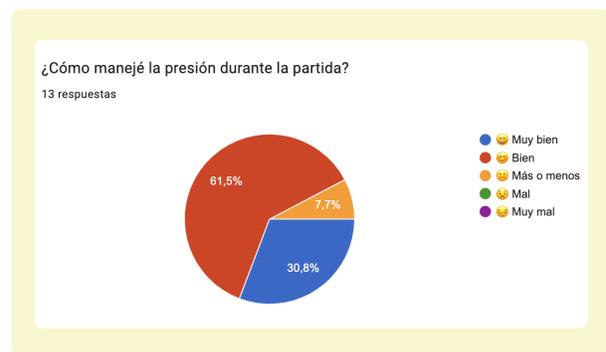
[Fig. 53] Gráficos con respuestas del formulario.



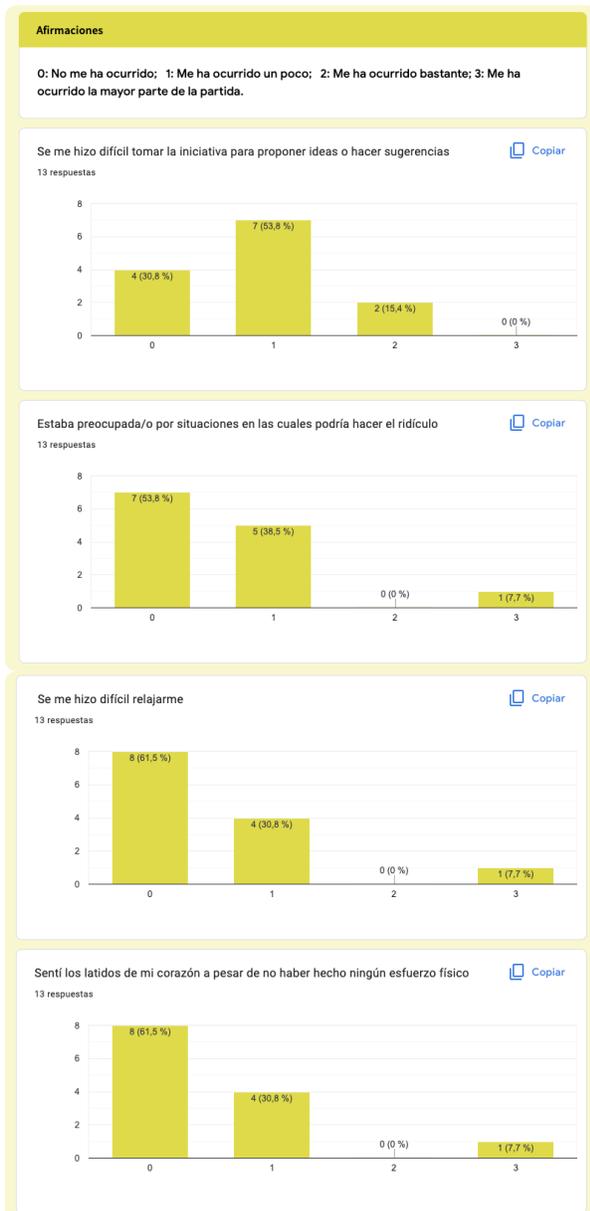
[Fig. 54] Gráficos con respuestas del formulario.



[Fig. 55] Gráficos con respuestas del formulario.



[Fig. 56] Gráficos con respuestas del formulario.



[Fig. 57] Gráficos con respuestas del formulario.





**Elizabeth Sanders**

*Licenciada en Psicología y Antropología  
Doctorado en Psicología Experimental  
y Cuantitativa.*

## VALIDACIÓN TEÓRICA

### Elizabeth Sanders (Ver anexo L)

Conseguí contactar y coordinar una reunión con una de mis referencias bibliográficas: Elizabeth Sanders una de las referentes principales del proyecto, ya que es la autora de la metodología de co-diseño (Ver Fig. 58) que se destaca y rescata elementos para ser aplicados en la herramienta diseñada.

Durante mi conversación con ella explico mi proceso de investigación e interpretación de los espacios de oportunidad de diseño que existen en los procesos creativos y cómo traduzco estos en fases con acciones respectivas. A lo cual recibo su validación por mi entendimiento y capacidad de explicar la metodología, además de considerar mi interpretación bastante ingeniosa para estas fases, en particular el caso de Enact, como la fase con cartas de acciones “mágicas”. Liz destaca que no solo decido aplicar su metodología en mi proyecto sino que **“tomas este concepto de la metodología y lo llevas a mil kilómetros más allá”** (Ver anexo L), expresando su gran asombro por la calidad y profundidad de mi trabajo.

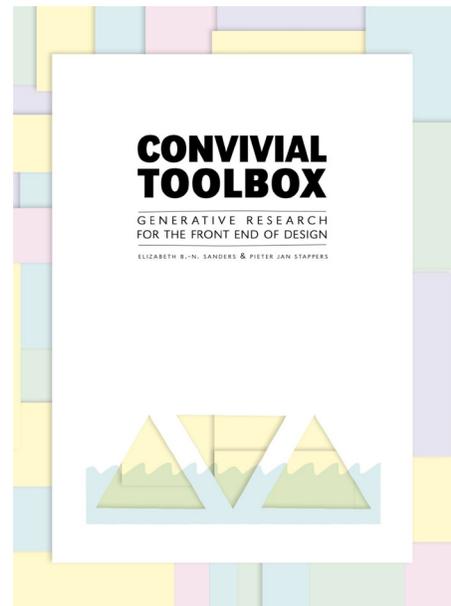
Otro aspecto que destaco de mi conversación con ella fue su interés de saber cómo se aplicaría y cuáles serían los resultados de utilizar este tipo de dinámica y herramienta con un grupo infantil, ¿cómo responderían a esta estructura? (Ver anexo L). A lo que respondo que sería una implementación bastante interesante de realizar ya que los pequeños no tendrían conocimiento completo de los conceptos, pero sin duda diría que esto nos los detendría al momento de expresar su creatividad.

Nuestra conversación finaliza con Sanders incentivando la idea de traducir la herramienta, ya que ella la ve como algo finalizado y que podría utilizar de inmediato en su sesiones de trabajo. A lo que le aseguro que esta dentro de mis planes como prontas proyecciones y que la mantendré al tanto del desarrollo de ese prototipo.

### Alejandro Masferrer (Ver anexo M)

Decido volver a contactar a Alejandro y tener una conversación, primero porque, me parece lo más acorde al ser unos de los autores que más menciono —*aparte de Elizabeth Sanders*— durante lo largo de mi proyecto. Segundo, al ser un gran referente no solo en el aspecto teórico, sino por su trabajo como diseñador al crear una herramienta como juego —*Trigger*—, estas cartas de ideación, que son utilizadas durante su metodología de patrones de co-creación. Y tercero, que me pareció lo más consecuente al haber iniciado la investigación consultando con él como un experto y ahora una vez más, al finalizar el proyecto para compartir lo que fue mi propio viaje en todo esto, como para cerrar de forma correcta este proceso.

Nuestra conversación parte conmigo explicando la intención de la reunión, adicionalmente mostrando parte del material utilizado en las validaciones en terreno —*para los docentes y estudiantes*— junto con el registro visual obtenido de estos testeos. Alejandro me entrega su apreciación al respecto, asimismo de destacar los testeos realizados, **“creo que lo haz llevado tremendamente claro y definido. (...) Además lo haz probado con mucha gente, que me parece que el proceso es excelente”** (Ver anexo M). Agregando que es algo que ve reflejado de lo que él ha ido haciendo con sus prototipos.



[Fig. 58] Portada del libro “CONVIVAL TOOLBOX” por Elizabeth Sanders y Pieter Stappers.

**Alejandro Masferrer**

*Diseñador especializado en la facilitación de procesos de co-creación en equipos de diseño e innovación.*

Luego su curiosidad lleva la conversación a algunos aspectos que esta interesado en saber sobre mi experiencia, como por ejemplo si volveré a iterar nuevamente el juego tras estos testeos o cosas que me hayan comentado los participantes y que yo piense **“mmmh aún así, no creo que deba cambiarlo”** (Ver anexo M), que me comenta es algo que le ha sucedido en el pasado. A lo que respondo que sí realice diferentes iteraciones durante los diferentes testeos, pero que en algunas de estas iteraciones tuve que realizar interpretaciones de esas sugerencias para comprender la necesidad detrás, como fue en el caso de la carta de *Break* —*que parte de esta sugerencia bajo el término de procrastinación*—. De igual forma me ocurrió durante las validaciones en terreno al observar y conversar con los estudiantes y sus proyectos, pude identificar esas preguntas faltantes dentro de los procesos, que las cartas existentes no estaban generando y que como facilitadora en los testeos, pude apreciar que eran esenciales de realizar. Por lo que de esas observaciones nacen las cartas de Escenificación y Audiencia, que permitirán responder a esos aspectos particulares, pero que son fundamentales dentro de un proyecto.

Posteriormente cuestiona si el grupo *target* para los testeos fue intencionado o algo circunstancial, a lo que clarifico que los casos de estudio eran estudiantes de diseño, por las razones que son expresadas en muchas oportunidades al inicio de este informe, pero que el Toolkit no se restringe al solo uso por parte de estudiantes en sus proyecciones, pero sí es el grupo *target* en este proyecto. Masferrer rápidamente me aclara que no lo considera algo malo, sino una reflexión que se le viene a la mente, **“creo que de hecho, las cosas más enfocadas son las que tienen más sentido porque**

*son precisamente diseñado para ellas”* (Ver anexo M). Continúa compartiendo algunos aspectos positivos que observa de que *“el grupo target sean estudiantes, o sea tienes una ventaja que a lo mejor un tipo de público (...) profesionales, que tienen ciertas barreras que no te deja flexibilizar las cosas”* (Ver anexo M). A lo que puedo entender la reflexión que hace, ya que un público más profesional con la experiencia puede crear prejuicios o una forma ya establecida de cómo va a realizar su trabajo y concuerdo con Alejandro respecto a un público como los estudiantes:

*“que tiene poco miedo a las cosas, entonces las destrozan, por así decirlo y se ponen a inventar sus propias cosas (...) pero la base (...) la toman para lo que al final es (...) que sea detonador de empezar a trabajar, entonces da igual cómo lo usen, mientras lo usen”* (Ver anexo M).

Otro punto que logro tocar respecto a la experiencia durante los testeos, es esta reflexión que realizo acerca de los estados de ánimo de los estudiantes, la diferencia que logro apreciar entre los dos Talleres de Diseño y que me cuestionó si quizás las metodologías, lo restringidas que pueden ser para los estudiantes y la falta de diversidad en dinámicas durante los procesos formativos, sean una de las posibles causantes de esta fluctuación de energía en los estudiantes. A Alejandro le parece que mi reflexión es potente ya que:

*“a mí también me ha pasado mucho de ir a universidades (...) y siempre me comentan lo mismo (...). Luego vengo yo, les enseño cosas más flexibles, pues claro es un gran shock y precisamente los estudiantes son los que más flexibilidad deberían aprender que no tiene sentido*



[Fig.59] “Triggers”, cartas de ideación diseñadas por Alejandro Masferrer.

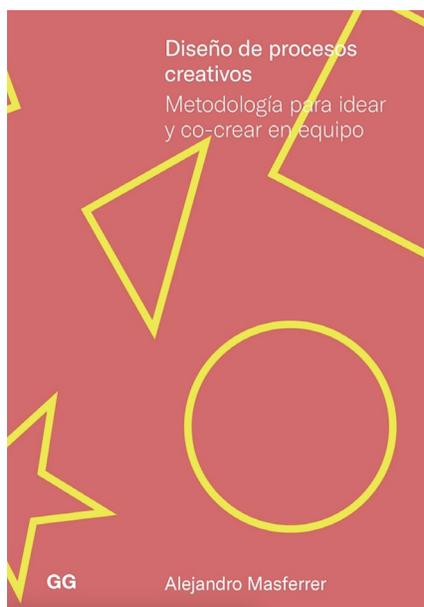


*cerrarse tanto al principio —del proceso formativo—”*  
(Ver anexo M).

A su reflexión agregó que esto que comenta debería ser lo más lógico, en especial considerando que los estudiantes se están formando también para aprender a trabajar con otras personas, con diferentes procesos creativos los unos a los otros, sean o no parte del área del diseño.

Masferrer prosigue preguntando acerca de lo que he aprendido acerca de mí misma en este proceso, a lo que me doy un momento para reflexionar sobre esto y comparto con él los miedos e inseguridades que tuve que afrontar en el desarrollo de este proyecto. Y como precisamente la propia herramienta que diseño me ayuda a enfrentar esto, al igual que darme la validación y confianza durante los tests, al advertir cómo lo que propongo y diseño tiene un recibimiento positivo en los estudiantes y cercanos míos, ayudándolos en sus procesos creativos. Asimismo cuando me expresaron directamente su emoción y apreciación por haber creado esto y compartirlos con ellos. Creo que esos momentos son los más valiosos que rescato que generaron un mayor impacto en mí, dándome la oportunidad de reafirmar mi potencial.

La conversación finaliza agradeciendo por mi parte su disposición y ayuda a largo de mi proyecto, su trabajo con *Triggers* y en particular por compartir en su libro sobre sus experiencias y reflexiones respecto a la complejidad de los procesos creativos y los efectos psicológicos y anímicos que estos pueden tener en los equipos de trabajo.



[Fig. 60] Portada del libro “Diseño de procesos creativos” por Alejandro Masferrer.

Esta validación con Alejandro, como ya mencioné es de un aspecto teórico y práctico, pero uno de los aspectos que más destaco y estimo de nuestra conversación, fue el generar este espacio para que yo realizaré una reflexión más profunda acerca de mi trabajo, el impacto de este proyecto y qué fue lo que aprendí de mí, como persona y diseñadora durante todo este proceso.





/ RESULTADOS

## Conclusiones y Reflexiones

### DESDE LOS AUTORES

A las conclusiones y reflexiones a las que logró llegar con los autores son la importancia que tiene el momento de formación de diseñadores donde estos deberían estar más expuestos a diferentes tipos de metodologías y formas de trabajo. Ya que justamente estamos en esos procesos de formación para aprender no solo formas de diseño, sino cómo vamos a trabajar en equipos, cómo trabajar con diferentes personas, de diferentes disciplinas y contextos, con diversas formas de crear ideas, plantear ideas, de ser creativos. Y también como complementa Sanders que gran parte de nuestro rol como diseñadores debe ser el poder crear las herramientas para que otros

puedan incorporarse en procesos creativos, para que puedan sacar el máximo potencial a su creatividad. Pero para eso, como estudiantes y profesionales debemos estar en conocimiento y expuestos a las diferentes formas de trabajo y aprendizaje. ¿Y que mejor momento para esto que en el transcurso de la carrera, durante nuestra formación como diseñadores?

Además otro punto que ambos autores destacan y llevo a concordar con ellos, es el gran potencial que los Toolkits tienen dentro de los espacios de aprendizaje. Estas herramientas como parte de dinámicas, tienen la habilidad de resolver una variedad de obstáculos con los que nos podemos enfrentar durante los procesos creativos, cambiando su experiencia por completo y haciendo de este uno en el que se enfoque en los puntos primordiales, tales como aspectos educativos, de colaboración, bienestar de los participantes, participación, reflexión y sin dejara atrás recreativos.

### **DESDE LO FORMATIVO**

Entonces ¿qué es lo que generaba en los estudiantes problemas de salud mental desde el punto de vista de su proceso formativo en diseño? ¿Por qué si el diseño nos gusta, trabajar en diseño genera problemas de salud mental? ¿Dónde o de qué creo que mi juego se esta haciendo cargo en estas situaciones? ¿Qué es lo que esta introduciendo, que en el pasado generaba más problemas de ansiedad, de incertidumbre, estrés

en el estudiante y que el juego al fin y al cabo más que innovar, más que decir “*entonces lo nuevo...*”, ¿qué es lo que esta haciendo?, ¿qué es lo que esta facilitando?, ¿qué es lo que esta entregando?, ¿qué trae a colación que no estaba ocurriendo en el proceso de enseñanza del diseño “*tradicional/pasado/común y corriente/anterior*”?

Como ya lo mencioné en el marco teórico de este proyecto, los procesos creativos en su mayoría son ambiguos y totalmente diferentes unos de otros y esto también pasa con las metodologías, el explicar las metodologías cada vez que alguien nuevo aparece y quiera incorporarse a un proceso y este pueda entender cómo hacerlo, puede ser algo agobiante e intimidante. Y esto es algo que no solo pasa durante la formación, Masferrer<sup>92</sup> también menciona que al conversar con diferentes equipos creativos, se encuentra con el hecho de que las personas no saben definir sus procesos creativos o en muchas etapas se sienten intimidados de aportar o saber si se encuentran en la misma página que su equipo.

Creo que el uso de esta herramienta en una nueva dinámica, desde un inicio cambia la relación y el espacio de cómo se inician los proyectos de diseño, retira esa incertidumbre de ¿por dónde comienzo?, el ¿cómo aplico todo este conocimiento y conceptos que llevo aprendiendo y lo aplico a un nuevo proyecto? Los diferentes elementos del Toolkit permiten entrar en este espacio simulable en el que la ruleta toma esa decisión por nosotros, y las cartas de cada fase no solo serán mis acciones sino que toman este rol de ayuda memoria para

92. Masferrer, 2019.



las preguntas básicas que debería realizar al momento de desarrollar un proyecto, nuestro ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? Y ¿para qué? La función de las cartas es de hacer estas preguntas que muchas veces no nos hacemos, y que dentro del espacio formativo se ignoran o posponen, por priorizar las preguntas más “*protocolares*” —*si se les quiere llamar así*— como ¿cuándo es la fecha de entrega? ¿Hay pre-entrega?. Como estudiante, logro entender el por qué se realizan dentro del contexto de formación y en una clase, como también no le quito relevancia a tener en consideración el rango de tiempo bajo los que hay que trabajar dentro de un proyecto. Pero creo que estas no son las preguntas que nos van a ayudar a resolver o abordar el proyecto en sí.

Las cartas —*acciones en el juego*— más que obligar a los participantes a tomar una decisión, proponen un cuestionamiento o interrogan del proyecto y las decisiones, abriendo la discusión a más posibilidades. Es recursivo, es iterante, aunque en el juego solo existan tres cartas de iteración —*y no todas aparezcan dentro de una partida*— durante toda la partida se esta iterando a pesar de que el juego no te lo diga a través de una carta. Facilitando la reflexión de las decisiones que se vayan tomando, poniendo en cuestionamiento las cartas y como serán aplicadas en el proyecto. El iniciar una conversación sobre la acción a realizar, ese auto-convencimiento que ocurre en la toma de decisiones, pone los tópicos que muchas veces en el proyecto de diseño no se ponen. Aparecen las preguntas que no se tienden a realizar, y esto no porque los estudiantes no quieran realizar tales preguntas, en muchas oportunidades a todos nos ocurre el tener algo tan presente en un proyecto, pero que por tiempo no llegan a abordar o realizar, sabiendo que pueden ser el fuerte del proyecto, para luego en las

instancias de entrega se te cuestiona los puntos que ya se tenían claros pero logramos llegar a esos otros posibles caminos de nuestro proceso creativo.

También puedo realizar una autocrítica como estudiante, que en muchas oportunidades devolvemos toda la responsabilidad de estas preguntas hacia los docentes, ¿por qué no ellas/os realizaron esas preguntas? Cuando creo que debería ser algo en un inicio de ambas partes, reforzar la idea a los estudiantes de las preguntas relevantes que se deberían realizar, de cuestionar nuestros proyectos, de hacer las preguntas que nos ayudarán a desarrollar nuestros proyectos. Para que en futuras instancias los docentes puedan ayudar a responder las preguntas, pero que los estudiantes sean los que las establezcan, sea algo ya parte de como se inicia cada proceso creativo de la misma forma en que ocurre con las preguntas de fechas de entrega. Aquí es donde el juego hace entretenido el realizar estas preguntas, es nuestro ayuda-memoria constante de lo que deberíamos estar cuestionando, es refuerzo positivo de estas acciones.

Con los docentes que tuve oportunidad de conversar sobre mi proyecto y fueron parte de este de alguna u otra manera, llegan a reflexiones similares. Donde se comparte la idea de que efectivamente, la metodología de enseñanza de diseño es la que tiene problemas, no los estudiantes. Existe un común denominador, lo que pasa es que no hay muchas evidencias de esto. Pero es precisamente ahí, donde mi proyecto tienen también su espacio de oportunidad, donde este Toolkit como un juego, es un elemento sumamente interesante, porque más que un simple juego, al final se convierte en un recurso educativo, una nueva herramienta que es divertida, que te invita a tomar un rol, que invita a ser consciente a partir de visibilizar lo que son nuestras decisiones y las



del equipo, este es el camino que elegiste o elegimos. Y muchas veces esto no lo vemos, nos saltamos pasos, etapas que son fundamentales para nuestros procesos creativos y proyectos. Es normal que nos saltemos pasos, que el inicio de un proyecto no sea igual a otro, pero cuando llega el momento en que se nos pregunta ¿cuál fue tu proceso creativo? Nos quedamos en blanco o reflexionando el hecho de que el proceso es mucho más caótico y enredado de lo que creemos y es algo natural y parte de, pero me parece muy relevante el generar consciencia de esto para poder entenderlo y saber que mientras se va desarrollando y vamos iterando, el proceso se va clarificando y teniendo mayor sentido.

En general una de las primeras cosas que pude observar tras todas las experiencias respecto a lo formativo, fue que al estimular de manera correcta, más lúdica, o con un enfoque en el bienestar, si le llamamos de esa forma, la respuesta de los estudiantes es positiva y provoca un interés, motivación e invita a ser parte de ella. Por lo que efectivamente pude confirmar y validar que este tipo de dinámicas, que destaca y utiliza mecánicas de juego, de metodologías de co-diseño y tienen un enfoque en el bienestar de las personas, al mismo tiempo que ocurre su aprendizaje y formación logran funcionar de forma satisfactoria y productiva. Permiten generar experiencias con mayor disfrute para los estudiantes, mayor participación, incentivan espacios de conversación; crítica; discusión; cuestionamiento de sus procesos y decisiones, espacios donde se da importancia y relevancia a hacer las preguntas necesarias. El juego también logra reafirmar que no solo los estudiantes no se están haciendo las preguntas básicas y necesarias para el desarrollo de sus proyectos, sino tampoco estas preguntas son parte de sus propios aspectos evaluativos.

Entonces por un lado, los profesores no están realizando estas preguntas o generando estos espacios de reflexión porque quizás se asume que los estudiantes ya se las hacen. Y por otro lado, los estudiantes tampoco las están realizando ya sea por falta de tiempo, preocupación en la fechas de entregas, una mayor prioridad en la nota durante sus evaluaciones, —*que ha sido en el sistema en el que nos hemos formado desde la infancia*— donde este factor cuantitativo tiene mayor relevancia e impacto en el corto plazo, pero que está teniendo un efecto negativo a largo plazo en su formación como diseñadores, en esta fluctuación de vigor y vitalidad durante la carrera, donde se está viendo afectada su participación, su aprendizaje, sus procesos creativos y sumando todos estos factores y otros posibles externos, están teniendo al final del día un impacto en su bienestar y salud mental.

Asimismo, considero que el hecho de iniciar este proyecto desde una reflexión y crítica de mi propio proceso formativo como diseñadora y lo que observé en otras compañeras/os, hace que sea un poco más fácil de identificar y conectarme con las incertidumbres que otras generaciones pueden estar pasando. La idea que esta dinámica con la herramienta permita que el proceso creativo tenga una mayor coherencia y facilidad de entender para los estudiantes, hasta disminuir estos momentos de ambigüedad que pueden generar estrés y ansiedad, que yo misma y compañeros vivimos durante nuestra formación, despierta mi esperanza hacia las posibilidades de los nuevos espacios de aprendizaje que se pueden crear enfocados en el bienestar no solo de su estudiantado.

Para finalizar me gustaría enfatizar el fuerte de este proyecto que no es el juego, el juego es una manifestación, es un medio. Lo importante en este proyecto son las



dinámicas y espacios generados, es la experimentación con metodologías del diseño como forma de terapia de salud mental. Al fin y al cabo me voy dando cuenta que en los procesos de aprendizaje se hacen necesario pequeños ayuda-memoria, de que no nos podemos 'lanzar a la vida a diseñar' si no nos cuestionamos la cosas y lo más probable es que un incorrecto o mal uso del tiempo genere instancias de ansiedad, incertidumbre, estrés, etc.

### **DESDE LA SALUD MENTAL Y BIENESTAR**

Desde los aspectos de la SM y el bienestar hay varios puntos que logro resolver a corto plazo pero varias reflexiones y preguntas que quedan por responder, algo que desde un inicio comenté era probable al ser este tipo de temáticas complejas de abordar.

Con los expertos del tema puede confirmar varias de mis conjeturas con respecto a estas problemáticas, acerca de cómo el rendimiento académico puede ser un factor protector pero también de riesgo según como sea experimentado. Además cómo la percepción de la carga académica juega un factor importante dentro de su impacto en la SM de los estudiantes. Igualmente como ocurre con el ambiente de clases, que puede afectar la percepción de esta carga, donde un ambiente inadecuado puede tener mayor percepción de carga que una clase con un ambiente adecuado.

Así mismo, hay algo que pude observar tras las experiencias de testeos y que comencé a reflexionar durante los resultados. Acerca de la participación de los estudiantes, si bien ambos testeos fueron experiencias muy beneficiosas y valiosas, no puedo dejar pasar esta

diferencia en la vitalidad o energía —*también se le podría denominar como el vigor, espíritu o actitud*— en ambos grupos de Taller de Diseño —*Testeo n°3 y n°4*—. No sabría decir particularmente si es el estado anímico, es por ello que me refiero a este fenómeno con diferentes posibles términos. Esta divergencia entre ambos grupos fue algo que me quedo grabado en la mente tras los testeos.

Me gustaría aclarar nuevamente, ambos grupos fueron muy abiertos a participar en la dinámica, respetuosos con mi trabajo, curiosos sobre mi proceso y la herramienta. La experiencia no fue mala en absoluto, no obstante, sí existió una clara diferencia entre el Taller de 4to al de 2do año. El último respondiendo a todos estos aspectos positivos que mencionó, pero en un nivel de intensidad el doble, me atrevería a decir, que el grupo del Testeo N°4. En el caso del Taller de Diseño II, pude ver mucha atención por parte de los estudiantes al realizar la actividad, en cuestionar las cartas y ponerlas a prueba con sus proyectos, iniciativa en ellos al moldear las partidas a su favor y sacar el mayor potencial de la herramienta, sin sugerencia mía. Lo pude observar además en el ímpetu de muchos al querer compartir su feedback de forma directa conmigo, a realizarme preguntas acerca del proceso y lo mucho que les ayudó la dinámica y herramienta, a reflexionar sobre sus propios procesos creativos.

Esta observación me hizo reflexionar sobre mi propia experiencia, y si podía identificar también un cambio en mi vitalidad en los años de formación, ¿es algo que esta ocurriendo en la carrera? Llevé esta reflexión y cuestionamiento a cercanos con los que he compartido mi proyecto, y recibí similares respuestas de su parte. Esta mención particular que les comparto, no les sorprende o parece anormal, sino que empatizan ya que se ven



reflejados en la divergencia de las actitudes en ambos grupos, pueden entender e identificarse con sus propias experiencias. Esto me hace cuestionar si es algo ya normalizado, esta fluctuación de energía, ánimo, vigor —*como se le quiera llamar*— desde que se inicia el proceso de formación a cuando egresamos? Y esta reflexión y crítica no va sobre la “*madurez*” de las personas, sino algo mucho más complejo como los estados anímicos que pueda estar siendo afectado al estar bajo estos métodos de aprendizaje en los que se encuentran actualmente. ¿Estas metodologías, pueden también estar afectando en el decaimiento de vitalidad por las experiencias que pasamos en los años de formación? Obviamente, no se pueden dejar afuera los factores externos y personales que se suman que también pueden tener un gran rol en esto. Pero no descartaría que de igual forma parte de estas experiencias y metodologías durante nuestra formación, estarían generando un impacto en nuestros estados anímicos como estudiantes.

Si durante los testeos pude observar esto y lo sumamos con lo que diferentes autores mencionados destacan, como el aspecto abstracto y ambiguo que tienen los procesos creativos, que pueden generar inseguridades, expectativas imposibles de alcanzar, dificultades de comprender cómo actuar, falta de participación, etc. Entonces, si ya se están generando problemáticas o complicaciones en la formación, aprendizaje y desarrollo de los procesos, no sería descabellado pensar que de alguna u otra forma debe estar impactando en el estado anímico de los estudiantes y quizás precisamente ese impacto es el que vi reflejado en los grupos de testeo posteriormente al obtener una baja participación en el formulario.

No solo se observa una diferencia en vigor o vitalidad entre ambos grupos como se mencionó antes, pero por parte de ambos la veo reflejada en la baja participación en el formulario, donde precisamente su feedback respecto a cómo se sintieron tras la actividad, su experiencia emocional con el juego, era la información fundamental que desea rescatar tras la dinámica. Lo que me deja con esta respuesta un poco incompleta, pero aún más me hace cuestionarme ¿por qué existe esta baja de participación? Si la experiencia realizada, por los resultados, las observaciones, el registro, los comentarios de los estudiantes y profesores que obtengo fueron en su mayoría positivas ¿por qué la participación en el formulario, donde precisamente trato de llamar a esta respuesta y comentario acerca de su experiencia emocional de forma anónima, fue súper baja?

Me hace pensar que puede involucrar cierto aspecto de esta pérdida de esperanza —se le podría llamar de esa forma— que los estudiantes creen que su opinión tiene, lo poco relevante o impacto que pueden creer que tendrá. Hago esta reflexión tomando en consideración una de las situaciones más comunes donde los estudiantes deben entregar su feedback cada semestre, las encuestas docentes. En estas encuestas por experiencia propia y en conversaciones los estudiantes se dan cuenta que al final del día sus respuestas no se ven reflejadas en cambios en los siguientes semestres y años en las metodologías, docencias, dinámicas, etc. Y su función termina siendo simplemente para los estudiantes el acceso para la toma de ramos correspondiente al siguiente semestre.

Puede ser que ese tipo experiencias sea la respuesta a lo que ocurrió con el formulario e inconscientemente generó un mismo sentimiento de poca importancia. Donde los estudiantes consideraron que su opinión y



respuesta no generará un impacto, no tendrá peso o relevancia, entonces ¿para qué el esfuerzo en responder?.

Me parece algo bastante lamentable y frustrante que este ocurriendo, si es que mi reflexión es correcta. Esto mismo puede quizás verse reflejado en la participación y asistencia en las clases, es posible, no me parece una deducción tan alejada de la realidad y creo que con esta reflexión también hago una autocrítica respecto a mi actuar con el feedback recibido, el reforzar la actividad de dar feedback e importancia, al recibirlo, tomar y hacer acción con él. Y no repetir las situaciones y que al final solo quede como registro de este proyecto. El realizar las correcciones y sugerencias recibidas con la dinámica y herramienta para que los estudiantes puedan ver que sus opiniones, puntos de vista, sus sentimientos, sus problemáticas son válidas. Y que sus establecimientos de formación donde se encuentran estarán dispuestos a ser parte y generar cambios para mejorar los métodos y condiciones de aprendizaje, a escuchar y entender las problemáticas de sus estudiantes.

Por lo que considero de suma importancia hacer hincapié en la búsqueda y creación de estrategias y dinámicas que desarrollen más espacios donde los estudiantes se sientan escuchados. Tal como lo compartió Cristian Celedón cuando conversó conmigo:

*“los profesores siempre nos dicen que los estudiantes se sienten muy escuchados en esos espacios —haciendo referencia a las dinámicas con una herramienta para la expresión—, entonces justamente estábamos pensando ¿cómo podemos generar estrategias para fortalecer eso? Que el estudiante se sienta escuchado, el tema es que el estudiante no va a entrar en esta dinámica si no tenemos un artefacto o algo que nos ayude a promover*

*esa dinámica, porque los estudiantes son muy reacios a contar sus cosas”* (Ver anexo B). Ya que precisamente ahí es donde se puede trabajar con la problemática o asunto de la baja participación por parte de los estudiantes. Si se logran generar más dinámicas en las que los estudiantes se sienten escuchados, donde sus opiniones y sugerencias son validadas al ser escuchadas y tomadas en cuenta para futuros escenarios, creo vehemente que este punto puede ser afrontado.





/ RESULTADOS

## Trabajo a futuro y proyecciones

### DESDE EL PROYECTO

Desde la evidencia obtenida con este proyecto experimental, el trabajo a futuro a realizar desde el proyecto involucra la incorporación de una biblioteca virtual comunitaria, la cual insinúa su desarrollo con el código QR incorporado en los prototipos realizados, que redirigirá hacia esta biblioteca. En este espacio los participantes que utilicen la herramienta del juego diseñada, tendrán acceso —a través del código QR mencionado— a esta biblioteca virtual comunitaria, en la que estarán disponibles todos los conceptos utilizado del juego, junto con su definición y ejemplos. Además del aspecto comunitario y colaborativo donde cada participante podrá incorporar información, conocimientos, descripciones, preguntas o ejemplos de su parte en la plataforma si lo cree nece-

sario. De igual manera si algún concepto nuevo se da durante su partida este será el espacio para agregarlo y así mismo generar conversación y discusiones respecto a diversos tópicos de los procesos creativos. Esto para que futuros jugadores que tengan o no noción de lo que sea compartido puedan expandir sus conocimientos y se refuerce la idea de lo colaborativo a través de esta biblioteca comunitaria.

Continuando con la idea de lo colaborativo y este espacio como base de datos, otro trabajo a futuro desde el proyecto consta de generar una visualización de los procesos creativos. En la que en este mismo espacio donde existirá la biblioteca virtual permita a los jugadores subir y recolectar las fotografías finales de los procesos creativos de cada partida, aprovechando la constantemente el incentivo de la toma de una foto del proceso como acción, con la carta de respaldo y la carta de cierre del proyecto, —*donde nuevamente se pide una foto final del proceso creativo*— este espacio servirá para poder generar una base de datos con estas fotografías, y entre más partidas realizadas existirán mayor cantidad de fotos de procesos creativos que se irán organizando por grandes temáticas de proyectos, como un tipo de visualización de datos con la ayuda de información extra que cada grupo podrá proporcionar con su fotografía como palabras claves o hashtags, de esta forma se podrán categorizar.

Un buen ejemplo para esto donde se podría ver reflejada la idea, es con el grupo de testeo de Taller de Diseño de 2do, donde todos los proyectos estuvieron bajo una misma temática y propósito, pero cada proyecto tomó diferentes caminos, referentes, prototipos y procesos creativos. De esta forma para futuros jugadores, podrán acceder, observar y tener esta fuente de referentes e

inspiración de otros proyectos y comprender un poco mejor la toma de decisiones detrás de estos.

Otro aspecto a trabajar como proyección del proyecto son sus posibles expansiones, ya que como mencioné en el proceso creativo de esta herramienta, en un inicio tomé la decisión de diseñar este tablero y mazo principal que sea utilizado y responda a procesos creativos en sus aspectos más básicos y que puedan entrar en categorías de diseño visual y medios como también de diseño industrial y servicios —*al estar mi grupo de estudio en una carrera con estas dos menciones principales*—. Pero al mismo tiempo, esta decisión fue tomada considerando las futuras proyecciones del juego, a través de la incorporación de expansiones con nuevos mazos de cartas enfocados en procesos creativos para áreas más específicas. A estas diferentes áreas que el diseño como disciplina puede tomar o dirigirse, que Sanders destaca como parte del nuevo paradigma del diseño, que también impacta a esas áreas, entregándoles nuevos nombres y expandiendo su horizontes, en vez de limitarlos simplemente en categorías. Por lo que esos futuros mazos tengan los nombres de estas áreas bajo el nuevo paradigma que el diseño también toma.

Entonces la idea con estas expansiones es que al momento de ser adquiridas, permitirán —*en conjunto con el mazo principal*— a los jugadores generar nuevas preguntas y abordar con mayor profundidad y detalle diferentes tipos de proyectos. Estas expansiones con nuevos mazos que pretenden ir sumando al juego y que son fáciles de implementar porque la metodología sigue siendo la misma, lo único que hace es abrir el debate a nuevas ramificaciones en la discusión, nuevas preguntas a realizar dentro de un proyecto.



Por último, como trabajo a futuro esta la traducción de la herramienta al inglés. El trasfondo de esta proyección parte desde el hecho que los conceptos con los que se inicia el juego ya se encuentran en inglés, adicionalmente por ser extraídos de una metodología de co-diseño que originalmente esta en inglés y que su traducción no era la más acorde y precisa al español. Como también la iniciativa por parte de la autora referente de este proyecto, Elizabeth Sanders. Al momento de reunirme con ella y compartir todo mi proceso, se encontró muy interesada en ver una posible expansión de este juego al traducirla al inglés y poder ampliar su acceso en el futuro.

### HACIA MI VIDA PROFESIONAL

El proyecto me invita a ver de manera distinta el tras bambalinas, por una parte, de la enseñanza del diseño. Por otra parte me permite apreciar mi conocimiento y preparación para enfrentar este tipo de desafíos, más experimentales. En tercer lugar, la vinculación con el medio: yo me valido con mi medio no solamente desde el hacer las dinámicas en la universidad, conversar con profesores y estudiantes, sino que también al entablar conversaciones con expertos. A fin de cuenta me encuentro realizando una labor de co-diseño.

Otro aspecto a destacar es mi entendimiento y explicación, como también traducción de la metodología hacia la dinámica y en particular la herramienta, esto siendo reconocido y validado por Sanders. Además el impacto del desarrollo de un juego en una conversación entre diseñadores, a una distancia abismal —*como es Sanders desde Ohio y Masferrer desde Madrid*— ambos siendo diseñadores que no me conocen, pero que manejamos un

lenguaje en común, el lenguaje del co-diseño. Entonces es interesante que al final la génesis de este proyecto termina siendo una experiencia de co-diseño en todas sus dimensiones y por lo tanto, indudablemente lo que se espera en un trabajo a futuro es una siguiente iteración, que puede ser la realización del juego como tal, la postulación a fondos, la publicación de un artículo precisamente a partir de estas reflexiones y esas son las posibles iteraciones a seguir o todas las iteraciones a seguir en el proyecto.

Desde un aspecto más personal, todo esto claramente tuvo un impacto en mi confianza, seguridad y validación como diseñadora. Por otra parte lo gratificante que fue poder diseñar una herramienta, viendo en tiempo real y en persona cómo logró ayudar de alguna forma a personas cercanas a mí en sus proyectos, ya sea verbalizando sus ideas, sentirse escuchados, ordenar sus procesos creativos y llevarlo a algo un poco más tangible, etc. Eso fue una de las cosas más valiosas para mí, ya que al ser cercanos tenía conocimiento de algunos proyectos, pero también podía entender y empatizar con lo difícil que a veces puede ser el desarrollo de estos, en especial cuando tienen tanta importancia y expectativas detrás de ellos, por eso precisamente esas experiencias fueron una de las más gratificantes dentro de todo este proceso.

Y me parece interesante finalizar señalando lo extraño pero a la vez súper motivante y prometedor de ver las posibilidades de cómo se está enseñando el diseño a cómo me lo enseñaron a mí. Y cómo precisamente esto también me ayudó a redefinir mis propios parámetros bajo los cuales trabajar, así mismo como los espacios en los que deseo y me planteo desarrollar como profesional.





## / RESULTADOS

**Bibliografía****LIBROS Y REVISTAS**

ACAT. Asociación Chilena de Arteterapeutas. Disponible en: <http://www.arteterapiachile.cl> [consulta 2020, abril 21].

Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P. & Sánchez, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39. [https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf?fbclid=IwAR2RNL0\\_vYlkAo7mpZWcX91Tjn](https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf?fbclid=IwAR2RNL0_vYlkAo7mpZWcX91Tjn)

Alonso, J., Angermayer, J. C., Bernert, S., Bruffaerst, T., Brugha, S., Bryson, H., et al. (2004). 12-Month comorbidity patterns and associated factors in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(Supl. 420), 28-37.

Arrivillaga, M., Cortés, C, Goicochea, V. y Lozano, T. (2004). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universitas Psicológica*, 3, 17-25.

Asociación Chilena de Arteterapia. (s. f.). Qué es Arte Terapia. Asociación Chilena de Arteterapia. Recuperado 10 de julio de 2020, de <https://www.arteterapiachile.cl/antecedentes-historicos>.

Balanza, S., Morales, I., Guerrero, J. y Conesa, A. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de

la ansiedad y depresión con factores académico y psicofamiliares durante el curso 2004-2005. *Revista española de salud pública*, 82, 189-200.

Beck, R., Taylor, C. y Robbins, M, Missing home: sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen, *Anxiety, stress and coping*. 16 (2), 155-166 (2002)

Beuke, C., Fischer, R., & McDowall, J. (2003). Anxiety and depression: why and how measure their separate effects. *Clinical Psychology Review*, 23, 831-848.

Brown, T. A., Campbell, L., Lehman, C., Grishman, J., & Mancill, R. (2001). Current and lifetime comorbidity of the DSM-IV anxiety and mood disorders in a large clinical sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 585-599.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexo año. *Anales de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 62, 25 - 30.

Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental

en estudiantes de la universidad de Concepción. *Terapia psicológica*, 25, 105-112.

David, E. (2004). *Art Therapy*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Davini, Gellon de Salluzi, Rossi. (1978). *Psicología General*. Argentina: Kapelusz.

Dowrick, C., Casey, P., Dalgard, O., Hosman, C., Lehtinen, V., Vázquez-Barquero, J. L., & Wilkinson, G. (1998). Outcomes of Depression International Network (ODIN)- Background, methods and field trials. *British Journal of Psychiatry*, 172, 359-363.

Engelstein, G. & Shalev, I. (2019, 11 julio). *Building Blocks of Tabletop Game Design: An Encyclopedia of Mechanisms* (1.a ed.). CRC Press.

Ernest, J., Steenson, L., Looney, A., Daviau, R. & Tidball, J. (2011, 4 septiembre). *Kobold Guide to Board Game Design (Kobold Guides to Game Design Book 4)* (English Edition) [Epub]. Open Design LLC.

Galli, A. (2005). Prevalencia de trastornos psicopatológicos en alumnos de psicología. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 6, 55-66.

González, J., Granadillo, D., Lara, C. & Lugo, M. (2004). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de medicina del área básica y clínica, su relación con el índice de lateralización hemisférica cerebral y el rendimiento académico. *Archivos venezolanos de Psiquiatría y Neurología*, 50 (103), 21-26.

Huizinga, I. E. (2012, 3 julio). *Homo ludens* (1.a ed.) [Epub]. Alianza. Universitario.

Joffre-Velázquez, V, García-Maldonado, G, Martínez-Perales, G. & Sánchez- Gutiérrez de Lara, L. (2007). Depresión en estudiantes de medicina. Resultados de la aplicación del inventario de depresión de Beck en su versión de 13 ítems. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 14, 86-93.

Jones, A. (2013, 5 agosto). *Therapy Games: Creative Ways to Turn Popular Games Into Activities That Build Self-Esteem, Teamwork, Communication Skills, Anger Management, Self-Discovery, and Coping Skills* (7.6.2013). Rec Room Publishing.

López, Ricardo. *La Creatividad*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1999.

Karkou, V., Oliver, S., & Lycouris, S. (2017). *The Oxford handbook of dance and wellbeing*. New York: Oxford University Press.

Kramer, E. & Gerity, L. (2001, 15 marzo). *Art as Therapy: Collected Papers* (1.). Jessica Kingsley Publishers.

Kohn, R., Levav, I., Caldas, J., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J., Saxena, S., & Saraceno, S. (2005). Los trastornos mentales en América Latina *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*, 18(4/5), 229-240.

MacDonald, R.A. R., Kreutz, G., & Mitchell, L.A. (2012). What is music health and wellbeing and why is it important. In R. A. R. MacDonald, G. Kreutz, & L. A. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 3-12). Oxford: Oxford University Press.

Magallón, M. (2015). ¿Qué es una terapia? *Terapia y Psicología*. Recuperado 20 de mayo de 2020, de <https://www.terapiaypsicologia.com/que-es-una-terapia/#:%7E:text=La%20terapia%20posibilita%20que%20la,y%20tienen%20una%20frecuencia%20semanal>.

Malchiodi, C. A. (1998, 31 julio). [Understanding Children's Drawings] [By: Malchiodi, Cathy A.] [July, 1998]. The Guilford Press.

Marinovic Mimí, *Arte Terapia*, Escuela de Postgrado Facultad de artes Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2003.

Masferrer, A. (2019, 1 noviembre). *Diseño de procesos creativos: Metodología para idear y co-crear en equipo*. Editorial Gustavo Gili.

Michaud, C., Murray, C., & Bloom, B. (2001). Burden of disease: Implications for future research. *JAMA- Journal of the American Medical Association*, 285, 535-539.

OMS. (2017, 17 junio). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado 18 de abril de 2021, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Papagiannaki, A., & Shinebourne, P. (2016). The contribution of creative art therapies to promoting mental health: Using Interpretative Phenomenological Analysis to study therapists' understandings of working with self-stigmatisation. *The Arts in Psychotherapy*, 50, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.06.007>

Pérez, J. & Gardey, A. (2008). Definición de terapia - Definicion.de. Definición.de. Recuperado 6 de marzo de 2021, de <https://definicion.de/terapia/>

Perales, A., Sogi, C., & Morales, R. (2003). Estudio comparativo de salud mental en estudiantes de medicina de dos universidades estatales peruanas. *Anales De La Facultad De Medicina*, 64(4), 239–246. <https://doi.org/10.15381/anales.v64i4.1424>

Román Collazo, C. A., Ortiz Rodríguez, F., & Hernández Rodríguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(7), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4671911>

Sanders, L. & Pieter Jan Stappers (2008) Co-creation and the new landscapes of design, *Co-Design*, 4:1, 5-18, DOI: 10.1080/15710880701875068.

Sanders, L. & Stappers, P. J. (2013, 8 enero). *Convivial Toolbox: Generative Research for the Front End of Design (Illustrated)*. Bis Publishers.

Schuler, D., & Namioka, A. (Eds.). (1993). *Participatory design: Principles and practices*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tekinbas, S. K. & Zimmerman, E. (2003, 25 septiembre). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. The MIT Press.

Torres, E. N. (2005). *TALLER DE ARTE TERAPIA EN EL TRATAMIENTO DE UNA ADOLESCENTE CON FOBIA SOCIAL [Tesis Postítulo]*. Universidad de Chile.

Vicente, B., Rioseco, P., Saldivia, S., Kohn, R. y Torres, S. (2002). Estudio chileno de prevalencia de patología psiquiátrica. *Revista médica de Chile*, 130 (5), 527-536.

Vicente, B., Kohn, R., Saldivia, S., Rioseco, P. y Torres, S. (2005). Patrones de uso de servicios entre adultos con problemas de salud mental, en Chile. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 18, 263–270.

## NOTICIAS

Bastidas, R. (2019, 22 mayo). La realidad detrás de la sobrecarga académica en la Ufro. *La Frontera*. Recuperado 21 de junio de 2021, de <http://www.periodicolafrontera.cl/la-realidad-detras-de-la-sobrecarga-academica-en-la-ufro/>

Bernal, C. C. (2021, 25 mayo). Medicina UA en paro: El problema de la salud mental en tiempos de pandemia y educación de mercado. *La Izquierda Diario - Red internacional*. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.laizquierdadiario.cl/Medicina-UA-en-paro-El-problema-de-la-salud-mental-en-tiempos-de-pandemia-y-educacion-de-mercado>

Cooperativa. (2019, 22 abril). FAU preocupada por «estado de salud mental, estrés y ansiedad» de estudiantes. *Cooperativa.cl*. 21 de junio de 2021, de <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/universidades/fau-preocupada-por-estado-de-salud-mental-estres-y-ansiedad-de/2019-04-22/141510.html>

@disenouchile, [Centro de Estudiantes de Diseño de la Universidad de Chile]. (2019, 19 abril). Jueves 18 de abril de 2019 . “Cansancio y silencio” es la intervención y protesta en contra y en respuesta al estrés y la salud mental que nos provoca la FAU. *Instagram*. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.instagram.com/p/BwbFIBlhiNT/>

Estudiantes de la Universidad Austral comienzan paralización por salud mental. (2019). *RioenLinea*. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.rioenlinea.cl/estudiantes-de-la-universidad-austral-comienzan-paralizacion-por-salud-mental/>

Fau, C. (2015a, enero 29). Consejo de Facultad aprobó nuevas mallas para Arquitectura y Geografía. *Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile*. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://fau.uchile.cl/noticias/109275/consejo-de-facultad-aprobo-nuevas-mallas-para-arquitectura-y-geografia>

Fau, C. (2015b, noviembre 19). Arquitectura proyecta necesidades para implementar nueva malla. *Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile*. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://fau.uchile.cl/noticias/117304/arquitectura-proyecta-necesidades-para-implementar-nueva-malla>



Fau, C. (2015c, diciembre 17). Cambios en malla curricular de Diseño facilitarán desempeño de alumnos. Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://fau.uchile.cl/noticias/118123/cambios-en-malla-curricular-de-diseno-facilitaran-desempeno-de-alumnos>

Fau, C. (2016a, mayo 11). Estudiantes evalúan proceso de innovación curricular de la FAU. Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://fau.uchile.cl/noticias/121425/estudiantes-evaluan-proceso-de-innovacion-curricular-de-la-fau>

Fau, C. (2016f, agosto 9). Diseño FAU avanza en construcción de nueva malla académica. Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://fau.uchile.cl/noticias/124855/diseño-fau-avanza-en-construcción-de-nueva-malla-académica>

Fernández, A. (2019, 11 mayo). Los estudiantes universitarios y el derecho a la salud mental. El Mostrador. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2019/05/11/los-estudiantes-universitarios-y-el-derecho-a-la-salud-mental/>

@gabrielboric, [Gabriel Boric Font]. (2019, 20 abril). La noción de equiparar sacrificio con sobrecarga y sufrimiento es totalmente equivocada. Twitter. Recuperado 5 de septiembre de 2022, de [https://twitter.com/gabrielboric/status/1119708154659594241?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Cwterm%5E1119708154659594241%7Ctwgr%5Ed3e2651ab965785382f19351ab1797e4ecfee18f%7Ctwcon%5Es1\\_&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.cnnchile.com%2Fpais%2Ffau-protesta-salud-mental-carga-academica-criticas-redes\\_20190421%2F](https://twitter.com/gabrielboric/status/1119708154659594241?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Cwterm%5E1119708154659594241%7Ctwgr%5Ed3e2651ab965785382f19351ab1797e4ecfee18f%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.cnnchile.com%2Fpais%2Ffau-protesta-salud-mental-carga-academica-criticas-redes_20190421%2F)

González, V. (2019, 22 abril). Protesta de estudiantes de Arquitectura de la FAU por sobrecarga reabre debate por salud mental. BioBioChile - La Red de Prensa Más Grande de Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2019/04/22/protesta-de-estudiantes-de-arquitectura-de-la-fau-por-sobrecarga-reabre-debate-por-salud-mental.shtml>

Jefe de carrera FAU apoyó protesta: “Es impresentable referirse a los estudiantes como flojos por cuidar su salud mental”. (2019, 22 abril). CNN Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de [https://www.cnnchile.com/pais/jefe-de-carrera-fau-apoyo-protesta-impresentable-flojos\\_20190422/](https://www.cnnchile.com/pais/jefe-de-carrera-fau-apoyo-protesta-impresentable-flojos_20190422/)

Lieberman, C. (2019, 26 marzo). nytimes.com. The New York Times. Recuperado 21 de junio de 2022 de <https://www.nytimes.com/es/2019/03/26/espanol/como-evitar-la-procrastinacion.html#:~:text=%E2%80%9CEs%20hacerse%20da%C3%B1o%20a%20uno,procrastinar%20nos%20hace%20sentir%20mal.>

La polémica que se desató en redes tras protesta de estudiantes de la FAU por salud mental y estrés académico. (2019, 21 abril). CNN Chile. Recuperado 13 de agosto de 2022, de [https://www.cnnchile.com/pais/fau-protesta-salud-mental-carga-academica-criticas-redes\\_20190421/](https://www.cnnchile.com/pais/fau-protesta-salud-mental-carga-academica-criticas-redes_20190421/)

Molina, A. J., Rojas, G. & Martínez, V. (2019, 11 marzo). Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (i): ¿Consecuencias de la (sobre) carga académica? CIPER Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.ciperchile.cl/2019/03/11/problemas-de-salud-mental-en-estudiantes-universitarios-i-consecuencias-de-la-sobre-carga-academica/>

Olguín, C. (2019, 5 julio). Salud mental en los estudiantes: el tema que remece a la Universidad de Chile. The Clinic. 21 de junio de 2021, de <https://www.theclinic.cl/2019/07/04/salud-mental-en-los-estudiantes-el-tema-que-remece-a-la-universidad-de-chile/>

Pérez, G. (2019, 21 junio). Estudiantes de la Universidad Austral comienzan paralización por salud mental. rioenlinea.cl. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.rioenlinea.cl/estudiantes-de-la-universidad-austral-comienzan-paralizacion-por-salud-mental/>

PFENNINGS, E. (2019, 24 abril). ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA: «QUIENES CRITICAN LA PROTESTA NO ENTIENDEN PORQUE NO ESTÁN EN EL CÍRCULO DE LA FACULTAD». Radio JGM. 21 de junio de 2021, de <https://radiojgm.uchile.cl/estudiantes-de-arquitectura->

quienes-critican-la-protesta-no-entienden-porque-no-están-en-el-círculo-de-la-facultad/

Ramírez, N. (2019, 22 abril). El reclamo de los alumnos de Arquitectura de la U. de Chile que desató un intenso debate por la carga académica. Emol Chile. Recuperado 21 de junio de 2021, de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/04/22/945490/Facultad-de-Arquitectura-asegura-que-no-son-indiferentes-ante-estres-y-ansiedad-de-sus-alumnos.html>







## **HACIA UNA ENSEÑANZA DEL DISEÑO MÁS SANA**

*Estefanía Maturana Retamal*