



FACULTAD DE
ARQUITECTURA
Y URBANISMO

UNIVERSIDAD DE CHILE

almite

**MUÑECO INTERACTIVO EMOCIONAL QUE AYUDA A REDUCIR
LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS
ASOCIADAS A LA ETAPA DEL INICIO PREESCOLAR**

Memoria para optar al Título Profesional de
Diseñador Mención Industrial y Servicios

FELIPE NOVOA CRESPO

PROFESOR GUÍA: RUBÉN JACOB DAZAROLA

Santiago de Chile
2024



almite

MUÑECO INTERACTIVO EMOCIONAL QUE AYUDA A REDUCIR
LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS
ASOCIADAS A LA ETAPA DEL INICIO PREESCOLAR

Memoria para optar al Título Profesional de Diseñador Mención Industrial y Servicios

Felipe Novoa Crespo

Profesor guía: Rubén Jacob Dazarola

Santiago, Chile 2024

*LAS COSAS NO DAN TANTO
MIEDO CUANDO TIENES UN
MEJOR AMIGO*



Calvin & Hobbes
- Bill Watterson

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia y amigos por apoyarme durante todo este proceso, su compañía, ayuda y comprensión fueron lo que me permitió seguir adelante.

A mi profesor guía, Rubén Jacob, quien tuvo la paciencia para ayudarme y orientarme durante varios años.

A todos los niños y niñas que cooperaron en las entrevistas y actividades de investigación, y a los padres y madres que permitieron su participación.

Y a mis gatos, quienes fueron mi soporte emocional, acompañándome día y noche durante todo el tiempo que tomó terminar este proyecto.

ABSTRACT

El primer día de clases para muchos es una experiencia poco placentera, llena de incertidumbre e inseguridades, es por esto que dentro de este proyecto se aborda este hito desde una perspectiva empática del diseño a través del diseño emocional, utilizando como base el desarrollo social y emocional de los niños. Al tratar estos temas desde una etapa temprana se evitan futuros trastornos y conductas antisociales, logrando un mayor bienestar a lo largo del desarrollo y en la vida adulta.

El propósito de este proyecto fue crear un producto que dé solución a estas problemáticas, lo cual terminó tomando la forma de un peluche de dos estados emocionales para ayudar a que los niños comuniquen y alivien sus emociones, aprendiendo a regularlas en el proceso. También se creó una narrativa que acompaña a la propuesta para darle un carácter emocional, en donde el peluche pasa a ser un amigo imaginario en vez de un juguete. Finalmente, la propuesta se fabrica y se valida para verificar que funcione correctamente.

CONTENIDOS

ÍNDICE

1

Presentación

13 - 19

2

Marco teórico

21 - 54

3

Etapa analítica

56 - 69

4

**Propuesta de
diseño**

71 - 95

5

**Creación de la
propuesta**

97 - 119

6

**Validación y
Resultados**

121 - 127

7

Referencias

129 - 137

8

Anexos

139 - 141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de escolaridad en Chile.....	22	Figura 26. Marioneta de ratón.....	63
Figura 2. Nube de lluvia.....	27	Figura 27. Colegio Cordillera San Bernardo.....	64
Figura 3. Expresiones faciales universales.....	28	Figura 28. Dibujo obtenido actividad investigativa.....	64
Figura 4. “Run for your life”.....	30	Figuras 29-31. Dibujos obtenidos en actividad investigativa.....	65
Figura 5. Gestos y expresiones.....	31	Figuras 32. Registro de la actividad investigativa.....	66
Figura 6. Relación entre niños y amigos imaginarios.....	33	Figuras 33. Registro de la actividad investigativa.....	67
Figura 7. Tipos de fobias específicas.....	36	Figuras 34. Registros de la actividad investigativa.....	68
Figura 8. Lenguaje de la forma.....	40	Figura 35. Estado del arte.....	73
Figura 9. Curvas “C”.....	41	Figura 36. Referentes de productos para aliviar ansiedad.....	74
Figura 10. Curvas “S”.....	41	Figura 37. Referentes de productos para comunicar emociones.....	76
Figura 11. Tonalidades de rojo.....	42	Figura 38. Referentes de productos con una narrativa enriquecedora.....	78
Figura 12. Conceptos aplicados del diseño de personajes.....	44	Figura 39. Referentes de productos que cambian de estado.....	80
Figura 13. 25 emociones de Desmet.....	45	Figura 40. Cachorro con ojos tristes.	84
Figura 14. 6 interacciones positivas entre persona-producto.....	46	Figura 41. Morfología de la propuesta.....	85
Figura 15. Diseño para el bienestar.....	46	Figura 42. Sketches del estado positivo de la propuesta.....	86
Figura 16. Marcos protectores.....	47	Figura 43. Sketches del estado negativo de la propuesta.....	87
Figura 17. Zapatos para niños.....	48	Figura 44. Dibujo del mecanismo para voltear a Almie.....	88
Figura 18. Etiquetas de juguetes.....	49	Figura 45. Sketches mecanismo e imanes.....	89
Figura 19. Niños como co diseñadores.....	50	Figura 46. Sugerencia de uso.....	90
Figura 20. Padres eligiendo un producto.....	51	Figura 47. Warawaras.....	91
Figura 21. Juguetes para niños.....	52	Figura 48. Ícono de Almie.....	91
Figura 22. Clasificación de juguetes según el rango etario.....	53	Figura 49. Propuesta narrativa.....	92
Figura 23. Entorno de una sala de clases.....	57	Figura 50. Guía para padres.....	93
Figura 24. Colegio San Cristóbal La Florida.....	58	Figura 51. Prototipos guía para padres.....	94
Figura 25. Jardín infantil Maple School.....	59	Figura 52. Moldes para la cabeza de Almie.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

Figura 53. Moldes para el torso de Almie.....	98
Figura 54. Moldes para la base del torso de Almie.....	98
Figura 55. Molde para los brazos de Almie.....	99
Figura 56. Moldes para la parte superior del traje reversible de Almie.....	99
Figura 57. Molde para la parte inferior del traje reversible de Almie.....	99
Figura 58. Moldes para la ropa de Almie.....	100
Figura 59. Moldes para la mochila de Almie.....	100
Figura 60. Moldes de los accesorios de la cabeza.....	100
Figura 61. Moldes de los accesorios del cuello.....	100
Figura 62. Molde de la pulsera.....	101
Figura 63. Moldes de los mini-almies.....	101
Figura 64. Ubicación de imanes en los moldes.....	101
Figura 65. Fabricación del cuerpo de Almie.....	103
Figura 66. Parte reversible de Almie.....	104
Figura 67. Fabricación del traje reversible.....	105
Figura 68. Fabricación mochila.....	106
Figura 69. Accesorios de vestuario.....	107
Figura 70. Accesorios mini-almie y pulsera.....	107
Figura 71. Fabricación lápiz de madera.....	108
Figura 72. Ficha técnica textil tela velboa.....	109
Figura 73. Ficha técnica textil tela corderito.....	110
Figura 74. Raulí.....	111
Figura 75. Palos de maqueta.....	111
Figura 76. Hilos de colores.....	112
Figura 77. Algodón sintético.....	112

Tabla 1. Metodología.....	18
Tabla 2. Diagrama de flujo.....	19
Tabla 3. Asociación a los colores.....	43
Tabla 4. Entrevista apoderados.....	60
Tabla 5. Entrevista niños.....	61
Tabla 6. Usuarios.....	69
Tabla 7. Análisis de referentes de productos para aliviar ansiedad.....	75
Tabla 8. Análisis de referentes de productos para comunicar emociones.....	77
Tabla 9. Análisis de referentes de productos con una narrativa enriquecedora.....	79
Tabla 10. Análisis de referentes de productos que cambian de un estado a otro.....	81
Tabla 11. Requerimientos y atributos.....	82
Tabla 12. Viaje del usuario.....	95
Tabla 13. Tipos y característica de los imanes utilizados.....	111

PRESENTACIÓN

1

Introducción

14 - 15

2

**Oportunidad de
diseño**

16

3

Motivación

17

4

Metodología

18 - 19

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios académicos ocupan una gran parte del tiempo que pasamos creciendo. Parten desde una edad temprana en preescolar, hasta la vida universitaria cuando empieza la adultez. Esta etapa nos prepara para la vida adulta e influye enormemente en nuestro desarrollo, especialmente en el ámbito social, ya que desde pequeños cuando nos relacionamos con nuestros pares durante en la etapa escolar, generamos interacciones que nos forman como personas y promueven nuestro desarrollo.

Un déficit en las habilidades sociales desde una etapa temprana genera problemas académicos durante este desarrollo, provocando comportamientos antisociales en la adolescencia y dificultades de integración en la adultez, y en algunos casos extremos, esto puede llegar a provocar que el individuo desarrolle trastornos mentales como la depresión, la fobia social o la ansiedad por separación, trastornos generalmente asociados a excesivos sentimientos de ansiedad.

Es por esto que promover la interacción sociales entre pares desde una etapa temprana, para un buen desarrollo hacia la adultez, es imprescindible en el contexto de preescolar, ya que además de ser una de las primeras instancias sociales que los niños enfrentan, los prepara para el traspaso hacia la escolaridad y facilita que los alumnos puedan tener un éxito académico, evitando que llegue a desarrollar trastornos de ansiedad.

Además de la introducción a la vida académica, el primer día de clases juega una parte importante en las primeras experiencias del niño o niña, un primer día de clases no abordado de la manera correcta puede generar traumas asociados a la integración social en muchos otros ámbitos a lo largo de la adolescencia y adultez, como puede ser en el caso del desarrollo de la ansiedad por separación.

Por ejemplo, un primer día de clases caótico lleno de miedos e inseguridades podría marcar a un niño a una edad muy

temprana, y aunque no se acuerde de ese día en particular, puede que al enfrentarse a su primer día de universidad, su primer día de trabajo o a su primera cita, ese individuo esté muy nervioso, ansioso, con miedo o incluso pueda llegar a tener ataques de pánico, debido a un trauma inconsciente al enfrentar primeras experiencias provocado por este día de clases. O en casos menos directos, un adulto a quien le da ansiedad dormir solo, o salir a fiestas con mucha gente, puede ser que tenga un trastorno de ansiedad provocado por un mal desarrollo de las habilidades sociales y traumas vividos en una etapa temprana, como el primer día de clases que quizás ni recuerde.

A lo largo de este proyecto se descubren maneras para estimular el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, como pueden ser el uso de juguetes como peluches, o de interacciones con otros, como es en el caso de los amigos imaginarios, las cuales se utilizan finalmente para llegar a la propuesta de diseño y al producto final.

1.1 Hipótesis y objetivos

La hipótesis inicial se establece para comenzar con la investigación previa al desarrollo de la propuesta, siendo esta la siguiente:

“Una impresión negativa del entorno escolar en el primer día de clases provoca que no se tenga una buena disposición académica y por consecuencia una mala adaptación a la etapa de escolaridad.”

Luego de la investigación preliminar se concluye que esta hipótesis es parcialmente incorrecta, ya que el tener un mal primer día de clases, o una impresión negativa, no es el único factor que influye en tener una mala disposición académica, sino que por lo general esto último se ve afectado por las amistades y el desarrollo social y cognitivo del niño.

Finalmente se establece otra hipótesis, esta vez para el proyecto de diseño como tal, la cual consiste en preguntarse: “¿Es posible

diseñar y crear una propuesta que ayude a los niños a comunicar sus emociones, y a su vez, reducir su intensidad?”

Esto con el objetivo principal de diseñar un producto que cumpla principalmente 3 funciones;

- I. Disminuir el nivel de intensidad de las emociones negativas en niños durante el primer día de clases.
- II. Ayudar a comunicar las emociones de los niños hacia otros, principalmente a los adultos que los cuidan.
- III. Permitirles a los niños socializar e interactuar con sus pares dentro y fuera del ámbito escolar.

Este es el objetivo general del proyecto de diseño, diseñar un producto que cumpla con estas 3 principales características, por lo que se definen algunas preguntas de investigación para poder obtener la información necesaria para diseñar

y objetivos específicos que ayuden a establecer una guía y una base antes de comenzar a diseñar.

1.1.1 Preguntas de investigación

- a. ¿Cómo se sienten los niños en el primer día de clases?
- b. ¿De qué manera se desarrollan las habilidades sociales en los niños?
- c. ¿Qué influye en tener una mala disposición académica?

1.1.2 Objetivos específicos

- a. Identificar las causas de una inserción académica deficiente.
- b. Descubrir qué es lo que temen los niños en el primer día de clases.
- c. Investigar sobre el desarrollo social y emocional de los niños.

2. OPORTUNIDAD DE DISEÑO

El primer día de clases puede llegar a ser un día estresante no solo para los niños que enfrentan la entrada, sino también para los apoderados de estos y para los y las docentes que atienden y dirigen el ingreso.

Esto genera una oportunidad a la hora de diseñar un producto que ayude a que esta situación sea menos estresante para todas las personas involucradas.

Además de la ventaja que presenta esta problemática a la hora de diseñar, fabricar un producto enfocado en los niños ante esta situación otorga más oportunidades creativas, y le da un mayor valor emocional al producto, enfocándose en usuarios que son más vulnerables ante un escenario bastante común que se encuentra presente globalmente.

Como seres empáticos sentimos la necesidad de ayudar a aquellos más vulnerables, y nos frustramos cuando no podemos o no tenemos las capacidades para ayudar, por lo que esta propuesta de

diseño también toma importancia con esto en consideración.

Incluyendo dentro de las oportunidades de diseño también se encuentra la relevancia dentro del mercado una propuesta de este tipo, ya que al ser enfocada para niños pequeños puede posicionarse dentro del mercado de los juguetes para niños.

El mercado de los productos para niños es amplio, y el de los juguetes ha ido en aumento los últimos años, por lo que enfocarse en hacer un juguete que ayude aliviar una problemática tan común y de relevancia mundial genera una oportunidad a la hora de llegar a ser producido, ya que no es algo pequeño para solucionar el problema de un nicho específico, sino que es una propuesta transversal que ayudará a niños, padres y docentes durante un largo período de tiempo.

Esto porque esta problemática ocurrirá todos los años, cada vez que algún niño o niña sienta incomodidad y ansiedad ante

el comienzo de su vida escolar, y así como cada año nacen más niños, cada año existirá la necesidad de ayudarlos a incorporarse de mejor manera a la escolaridad.

Dentro del proyecto también se establecen los parámetros de la propuesta, la cual termina siendo (a grandes rasgos) un peluche que ayuda al desarrollo de los niños. Esto es una oportunidad para que pueda ser utilizado en varios aspectos de la vida, y para diferentes tipos de niños, también existe una oportunidad para trabajar con otras áreas profesionales como la psicología o la medicina para poder aplicar los conocimientos y las características de este proyecto en esas áreas, o incluso el producto mismo.

3. MOTIVACIÓN

Una de las principales motivaciones para comenzar este proyecto es ayudar a los demás. La principal área del diseño que me motiva como diseñador es el diseño para el bienestar de las personas, el diseño emocional y positivo que ayuda a generarle una mejor calidad de vida a las personas y que piensa más en el usuario y en sus emociones como enfoque principal.

De este modo, ayudar a un usuario que no puede comunicar sus necesidades de manera común como lo hace un adulto es algo que me motivó mucho. Todos hemos sido pequeños alguna vez, aunque no todos recuerdan su infancia, es una etapa que nos marca profundamente como personas, y ayudar a niños pequeños a comunicarse fue el primer impulso, lo cual finalmente se terminó transformando en ayudarlos a desarrollarse como una necesidad para que sean más felices, lo cual es lo más importante.

4. METODOLOGÍA

El proyecto consiste de 4 etapas, como se describen en la Tabla 1.

Estas etapas fueron guiando el proyecto, ayudando a estructurar la información.

En el mapa de flujo de la Tabla 2 se muestra cómo las etapas se conectan con las actividades dentro del proyecto, y el camino utilizado para llegar a una propuesta final, mostrando que no es siempre un proceso lineal.

	Objetivo	Preguntas	Tipo de investigación	Método / Herramienta
Etapa 1: Investigación	Establecer los fundamentos del proyecto	¿Cuál es la problemática y cómo puedo plantear un proyecto de diseño en base a ella?	Investigación teórica	Revisión bibliográfica
Etapa 2: Análisis	Formular y realizar las investigaciones previas al diseño del producto	¿Qué información necesito para establecer los requerimientos de la propuesta?	Investigación cualitativa	Encuestas Entrevistas Actividades
Etapa 3: Projectual	Explorar ideas y diseñar en base a los resultados de la investigación	¿De qué manera puedo incluir los requerimientos y conceptos dentro de un producto?	Investigación conceptual y experimental	Búsqueda de referentes Lluvia de ideas Sketching
Etapa 4: Fabricación	Fabricar y validar los prototipos diseñados	¿El prototipo cumple con lo requerido correctamente?	Investigación evaluativa y empírica	Prototipado Actividades de validación

Tabla 1: Etapas del proyecto.

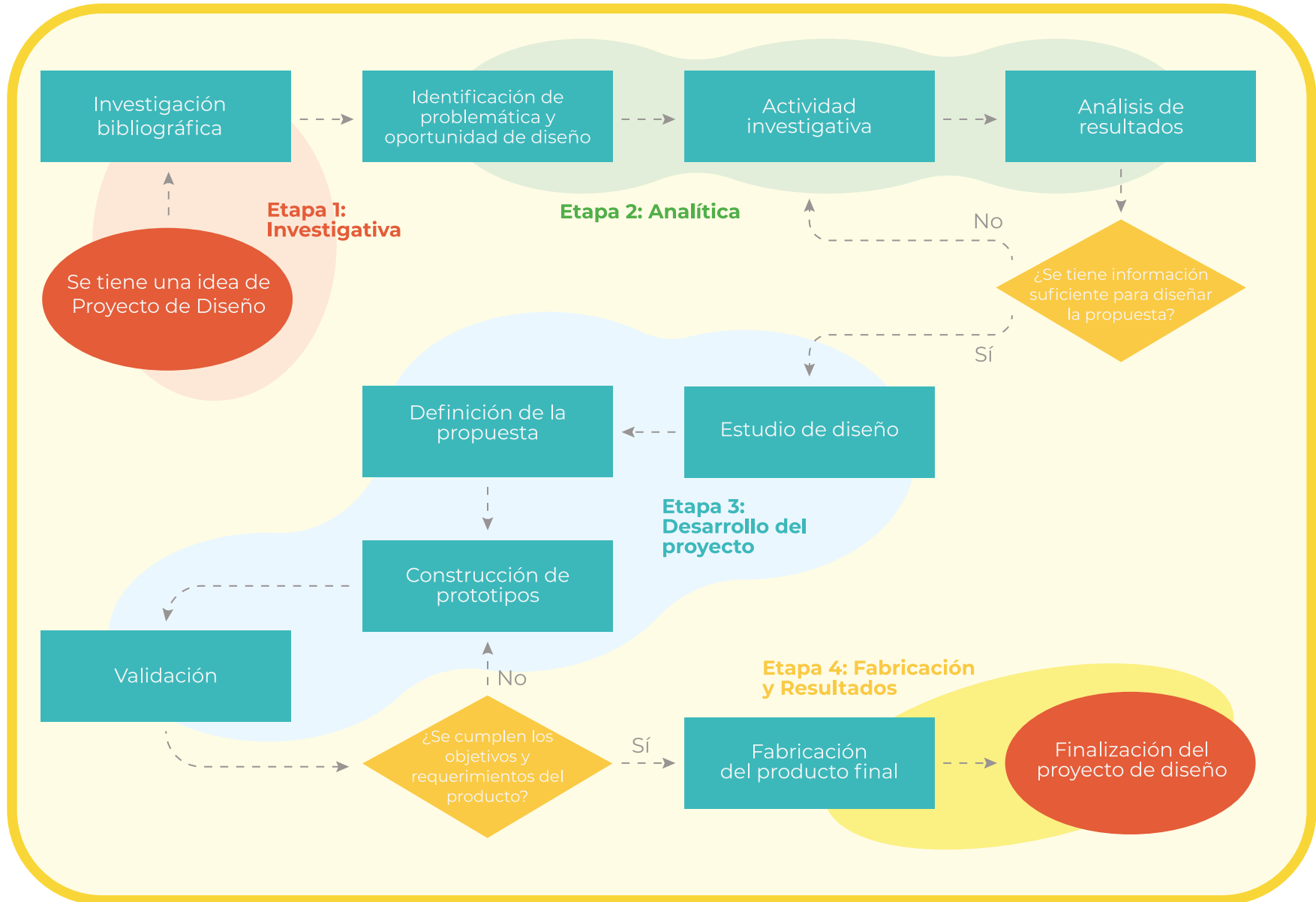


Tabla 2: Mapa de flujo del proyecto.

2

FUNDAMENTOS

1

Escolaridad

22 - 23

2

**Habilidades
sociales**

24 - 31

3

Amigos imaginarios

32 - 33

4

Miedos

34 - 38

5

**Diseño de
personajes**

39 - 44

6

Diseño emocional

45 - 47

7

Diseño infantil

48 - 51

8

El juego

52 - 54

1 ESCOLARIDAD

1.1 El primer día de clases

La escolaridad es una etapa que ayuda a nuestro desarrollo infantil (Boyden et al., 2022) y se considera sumamente importante para la vida de las personas, es por esto que el primer día de clases, que es una instancia de iniciación a esta etapa, influye directamente en cómo nos desarrollamos.

La importancia que tiene este día en particular recae en que es un momento clave en la vida de los niños que la experimentan por primera vez, ya que una mala experiencia podría ocasionar un miedo en el niño provocando que no quiera asistir a clases, y en algunos casos extremos llegar a provocar aflicciones mentales como fobias o trastornos (Bados López, 2015).

Otra consecuencia de tener una mala experiencia en el primer día de clases es que la mala inserción académica puede ocasionar que el niño o niña adopte actitudes antisociales durante su desarrollo

debido al estrés, lo cual influye en su éxito académico y que puede llegar a provocar tendencias agresivas o conductas delictivas durante la adolescencia (Thompson, 2014).

Es por esto que para evitar un mal desarrollo emocional y académico se espera que la vida académica sea una instancia agradable para los niños y que deseen voluntariamente asistir y educarse, para así evitar tener problemas en la vida adulta en donde la calidad de vida empeora enormemente si no se desarrollan las habilidades necesarias para funcionar adecuadamente en esa etapa. (Wong et al., 2012).

1.2 Niveles escolares en Chile

En Chile la educación se encuentra dividida en cuatro niveles, siendo estos la educación preescolar, la básica, la media y la superior. (Alvarez Vasquez, 2023) Información que se representa en la Figura 1.

Preescolar es el primer nivel de educación, parte aproximadamente a los 6 meses de edad y dentro de este grupo se encuentran:

- Sala cuna en donde participan niños de hasta 2 años
- Medio para niños entre 2 a 4 años
- Transición, en donde van desde los 5 hasta los 6 años.



Figura 1: Niveles de educación en Chile (Alvarez Vasquez, 2023) Elaboración propia.

En la educación básica, que viene inmediatamente después de preescolar, va desde primero básico hasta octavo básico, partiendo en primero básico a los 7 años de edad y terminando a los 14 en octavo. Los primeros 4 años se dividen en general básica ciclo 1 y los siguientes 4 en el segundo ciclo.

Luego de octavo básico viene la enseñanza media, en donde la educación se vuelve más compleja, donde se encuentran la enseñanza Científico-Humanista, la enseñanza Técnico profesional y la Artista todas con una duración de 4 años que va desde primero medio hasta cuarto medio, partiendo a los 14 años.

Luego de terminar la enseñanza media viene la educación superior, estudios que no son obligatorios del todo, pero que sirven para mejorar la calidad de vida. Estos vendrían siendo a partir de los 18 años y se dividen entre diferentes tipos de estudio; Formación técnica, Instituto Profesional y Universidades.

1.3 Éxito académico

Cuando hablamos de éxito académico, por lo general nos referimos a obtener buenas calificaciones en las evaluaciones académicas, sin embargo también nos podemos referir a lograr tener buenas relaciones interpersonales dentro del entorno escolar, y en menor escala, conseguir logros.

Esto último referente en la etapa de preescolar, ya que usualmente las evaluaciones en esta etapa tan temprana no se tratan de medir conocimientos o habilidades académicas, sino que se caracterizan por tener el propósito de desarrollar las habilidades básicas del desarrollo infantil, como lo son las habilidades motoras y el desarrollo social.

Para conseguir esto generalmente se realizan actividades grupales entre los niños de preescolar para que así puedan interactuar con sus pares y trabajar estas habilidades. Acciones como compartir, la

solidaridad, y trabajar en equipo son solo algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a través de actividades grupales dentro del contexto académico, y que son importantes desarrollarlas para evitar los problemas asociados a la falta de éstas como se menciona anteriormente.

En esta etapa se espera que los niños logren establecer relaciones significativas para su desarrollo, haciendo amigos y aprendiendo a convivir con sus pares, lo cual requiere de un buen manejo de las habilidades sociales, una destreza muy importante a la hora de generar y conservar vínculos afectivos.

2 HABILIDADES SOCIALES

2.1 Habilidades sociales

Aristóteles fue el primero en clasificar al ser humano como un ser social por naturaleza, esto significa que como seres humanos necesitamos de la interacción con otros para sobrevivir y coexistir.

Esta necesidad de un otro es especialmente importante en los niños, quienes se relacionan directamente con el afecto que les entregan sus cuidadores o sus pares, promoviendo su desarrollo adecuado y sus habilidades sociales. Generar vínculos significativos, como la confianza, requiere de la interacción positiva entre pares, y estas interacciones se logran con un buen uso de las habilidades sociales ya que estas son la base para construir cualquier tipo de relación. (Lynch & Simpson, 2010)

2.1.1 ¿Qué son las habilidades sociales?

Las habilidades sociales, en palabras simples, son las habilidades que utilizamos para comunicarnos e interactuar con otros

(Grover et al., 2020), pero al indagar más en ellas nos damos cuenta de su complejidad y de que existen varias características que conforman estas habilidades.

Dentro de las definiciones, se encuentran las de Elliott y Gresham (1993), que dicen que las habilidades sociales son aquellas conductas interpersonales que repercuten en resultados positivos y evitan respuestas negativas.

Otra definición es la de Little y sus colegas (2017), que se refieren a las habilidades sociales como expresiones no verbales importantes, que se diferencian de las competencias sociales, y que son más fáciles de modificar que estas últimas, por eso se consideran el primer foco a intervenir y eso es lo que le da la importancia.

2.1.2 Habilidades y competencias sociales

Después de estudiar el comportamiento humano se llegó a la definición de dos conceptos claves a la hora de hablar de la

interacción social, estos son “Habilidades Sociales” y “Competencias Sociales”.

Competencias sociales según su definición es “La efectividad o adecuación con la que un individuo es capaz de responder ante varias situaciones sociales complejas.” (Goldfried & D’Zurilla 1969), y según Taylor y Asher (1984), “La competencia social es la capacidad de formular un objetivo y adaptarse a una específica situación social, implementando estrategias de comportamiento efectivas para conseguir aquellos logros.” Ambos hablan de una adaptación ante una situación social, siendo este un proceso evaluativo en donde debe ocurrir un análisis previo para lograr actuar o comportarse de cierta forma correspondiente al contexto.

Sin embargo, comportarse de manera competente ante ciertos escenarios requiere de buenas habilidades sociales y es por esto que cuando existen deficiencias en el comportamiento se abordan primero estas habilidades.

Cabe destacar que estudios también han comprobado las diferentes culturas influyen en el comportamiento ya que estas difieren en lo que es socialmente competente (Han & Thomas 2010).

Así mismo, diferentes culturas y etnias varían en los niveles apropiados de contacto visual, espacio personal, tacto, gestos, y expresiones faciales (Norton et al. 2010), por lo que finalmente tanto las habilidades como las competencias sociales son relativas, y están ligadas una a la otra.

2.1.3 Tipos de habilidades

Dentro de los estudios de la conducta social se encuentran aquellos estudios que identifican distintos sistemas de habilidades sociales, entre ellos McFall quien fue uno de los primeros en describir 3 tipos distintos, Fisiológicos, Cognitivos y Motores, señalando la importancia de las habilidades motoras dentro de las habilidades sociales, tanto verbales como no verbales (McFall 1982).

A este modelo se le agrega la relevancia de las normas sociales, las motivaciones y expectativas que se tienen ante una situación, ya que estas influyen en el comportamiento. Además, Felren (1990) también señala la importancia de regular las emociones y la competencia emocional. Juntando estos modelos, junto con el de Spence (2003), se llega a 4 grupo de habilidades fundamentales para una buena habilidad social, estas son las Habilidades comunicacionales, Habilidades de regulación emocional, Habilidades cognitivas y Habilidades de resolución de problemas sociales.

a. Habilidades de comunicación: La comunicación se refiere a un mensaje que influencia el comportamiento de otro individuo, incluyendo la comunicación verbal y no verbal.

También se considera que una deficiencia en este grupo puede provocar conflictos y menos competencias sociales (Webster-Stratton & Reid, 2004).

b. Habilidades de Regulación emocional: Esta habilidad habla sobre los esfuerzos de un individuo para influenciar su propia experiencia emocional

Una buena regulación emocional está ligada a una variedad de resultados positivos, incluyendo lo académico. (Grover et al., 2020)

c. Habilidades Cognitivas: Las habilidades cognitivas se refieren a la capacidad de interpretación de las situaciones sociales, esto quiere decir, la precisión con la que identificamos correctamente un evento o una interacción social para luego responder a ellas en una manera socialmente aceptada. (Grover et al., 2020)

d. Habilidades de Resolución de problemas: Esta última es la habilidad para adaptarse ante una variedad de situaciones sociales complejas, siendo un proceso en donde el individuo logra identificar las respuestas correctas y puede aplicarlas ante ciertas dificultades de manera efectiva, si es que

posee una alta capacidad de resolución de problemas (Grover et al., 2020).

2.1.4 Habilidades sociales y contexto académico

Las habilidades sociales son lo que determinan la competencia social lo cual influye enormemente en las actividades académicas, esto implica que un bajo nivel de habilidad social perjudica la interacción entre pares, y esto llega a afectar negativamente a la hora de establecer vínculos y amistades, ya que experimentar los retos que plantea la escuela sin amigos aumenta la desmotivación escolar haciendo que los estudiantes no quieran ir a clases. (Lynch & Simpson, 2010)

a. Beneficios: En el contexto escolar, las relaciones interpersonales benefician el éxito académico de manera más directa, y permiten una mejor adecuación al entorno educacional, disminuyendo las probabilidades de desarrollar conductas

antisociales desde temprana edad, como el comportamiento agresivo, logrando menos riesgos de convertirse en delinquentes juveniles (Lynch & Simpson, 2010).

Las habilidades sociales de comunicación son vitales en el contexto académico, ya que con una buena comunicación es que se construyen las relaciones sociales, y es la principal vía de interacción con los pares (Erdley & Jankowski, 2020), y los vínculos sociales afectivos dentro del espacio de estudio son de suma importancia en la etapa escolar.

La regulación emocional también tiene variados beneficios, entre ellos se encuentran una mejor adaptabilidad ante situaciones complejas, lo que reduce el nivel de estrés y provoca un aumento en la capacidad de concentración, mejora la memoria y ayuda a disminuir conflictos (Webster-Stratton & Reid, 2003), lo cual dentro del contexto académico ayuda frente a las evaluaciones.

2.1.5 ¿Cómo promover el desarrollo de las habilidades sociales?

En la infancia es donde los niños desarrollan la gran mayoría de sus habilidades, por lo que es importante estimular el desarrollo de técnicas que promuevan la socialización desde temprana edad (Grover et al., 2020).

Estas técnicas se pueden promover tanto en el hogar como en preescolar, siendo la estimulación dentro del hogar importante durante los primeros años debido a que si se le entrega la adecuada estimulación al niño este obtendrá las habilidades necesarias para futuros aprendizajes (Ariza Ampudia, 2018), lo que influye directamente en su desempeño académico.

Es importante para el niño mantener una retroalimentación constante, es decir, reconocerlos por hacer algo de manera correcta, por muy pequeño que sea, por lo que ponerles retos que motiven el uso de habilidades sociales y recompensar su adecuado uso es una buena manera

de promover su desarrollo social. Estos retos en el contexto académico pueden establecerse como evaluaciones en una etapa temprana de la escolaridad, como actividades que promuevan la cooperación e interacción entre pares ayudan a establecer habilidades como ayudar a los demás o compartir, las cuales estimulan el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la comunicación.

2.2 Comunicación

La comunicación, según la definición de J. Zlatev (2009), es “La transmisión de significados a través de diferentes expresiones entre dos o más sujetos”, lo que implica que para que exista una comunicación debe haber más de una persona, alguien que envía un mensaje y alguien quien lo recibe.

Para que la comunicación sea efectiva, este mensaje debe lograr interpretarse correctamente, el mensajero debe saber transmitir correctamente lo que quiere expresar y el receptor debe

entender lo que este mensaje significa. ¿Pero qué se hace cuando lo que se quiere comunicar son emociones?

Además de la comunicación verbal existen otras formas de expresar lo que sentimos, las emociones se reflejan de distinta manera en nuestro cuerpo a través de signos a los que les otorgamos un significado, un fenómeno el cual la semiótica se encarga de explicar.

2.2.1 Semiótica

Como se menciona anteriormente, expresamos las emociones a través de signos, pero ¿Qué es un signo?.

Un signo es un constructo social, lo que quiere decir que es algo que no existe a menos que como sociedad le demos un significado de uso común, ya sea una imagen, un sonido o un gesto (Grover et al., 2020). Por sí solas las señales no representan nada, sin embargo, cuando les damos un significado y lo asociamos

a algo más es cuando se convierte en un signo, por ejemplo, si vemos una nube oscura en la actualidad sabemos que esa imagen de la nube significa que va a llover pronto, sin embargo, antes de asociar la nube oscura a la lluvia, esta solo era una nube de otro color (Figura 2).



Figura 2: Cómo se ven las nubes de lluvia.

Dentro de la semiótica también se pueden identificar dos conceptos importantes, signifiante y significado.

El significante es la forma material del signo, y el significado lo que representa, en el mismo ejemplo de la nube negra, el significante sería la nube negra y el significado sería que va a llover pronto.

Podemos utilizar estos mismos conceptos a la hora de interpretar las emociones, ya que por sí solas la forma en que expresamos nuestras emociones carecen de significado, y no es sino hasta que entendemos los signos que podemos comunicarlos y también entender las emociones de otros.

2.2.2 Comunicación no verbal

Los niños no pueden comunicarse igual que lo hacen los adultos ya que no cuentan con el suficiente lenguaje para poder decir con palabras lo que sienten, sin embargo, utilizan otros métodos para expresarse. Entre estos métodos se encuentra la comunicación no verbal el cual consiste principalmente en 3 categorías; Lenguaje Kinésico, el Paralenguaje y la Proxémica Knott, 1979).

a. Lenguaje Kinésico: Esta comunicación consiste en el movimiento corporal, gestos como saludar o guiñar un ojo, y las expresiones faciales.

b. Paralenguaje: Ese tipo de comunicación se centra en el tono vocal y la entonación que tenemos a la hora de hablar.

c. Proxémica: La proxémica explica la distancia espacial que se utiliza en la comunicación, qué tan cerca está el mensajero del receptor, y cómo esto afecta en la manera que interpretamos el mensaje.

2.2.3 Expresiones faciales

La capacidad de reconocer las expresiones faciales permite recolectar información importante, ya que la correcta identificación e interpretación de estas permite al individuo prever eventos y responder ante ellos (Isaacowitz et al., 2007). Esta habilidad permite a las personas inferir las emociones de otros que podrían afectar su ambiente

social, como por ejemplo, ver a alguien enojado podría terminar en una situación de pelea o conflicto. (Guarnera et al., 2015)

Algunos estudios han otorgado evidencia sobre las expresiones faciales, determinando que estas son universales para las expresiones básicas como la felicidad, la tristeza y el enojo (Ekman & Friesen, 1971; Ekman, 1994). La Figura 3 muestra las 7 expresiones faciales universales definidas por Ekman (1970).



Figura 3: Las 7 expresiones faciales universales (Ekman 1970) Adaptación al español. Elaboración propia.

La comunicación de estas emociones en expresiones faciales también ha sido estudiada, llegando a descubrir que estas emociones de felicidad, tristeza y enojo son más reconocibles a temprana edad que otras emociones más complejas como confusión, disgusto o miedo (Gagnon, Gosselin, & Maassarani, 2014). Inclusive niños en etapa de preescolar ya son capaces de diferenciar entre emociones negativas y positivas (Boyatzis et al., 1993).

También se demostró que reconocer el significado de la expresión facial es más sencillo si se puede apreciar el rostro completo en vez de una sola parte de este, aunque en este último caso es más probable lograr reconocer el significado de la expresión al poder ver la mitad superior del rostro que la mitad inferior (Guarnera et al., 2015).

Otro dato relevante es que, aunque los niños son capaces de reconocer las expresiones faciales, estos tienden a confundir el miedo y la tristeza (Mancini et al., 2013).

2.3 Regulación emocional

La regulación emocional es una de las habilidades más fundamentales para el desarrollo social, junto con las habilidades de comunicación, ya que la gran parte de las interacciones humanas generan emociones, y la forma en la que reaccionamos ante estas situaciones nos permite actuar adecuadamente sin herir los sentimientos de alguien más o evitando que un conflicto se desenvuelva. Esta capacidad demuestra nuestro nivel de competencia social, influenciando negativamente en las relaciones sociales si es que se tiene un nivel relativamente bajo el promedio, debido a que saber regular tanto nuestras emociones como las de otro, y adecuarnos al contexto en el que estamos nos ayuda a convivir de manera social.

Como se menciona anteriormente, una buena regulación emocional ayuda a evitar problemas y conflictos, además de tener diversos beneficios, tales como un mejor estado de ánimo, disminución de síntomas

de ansiedad y depresión, reducir niveles de estrés, entre otros (Woodward et al., 2017). Todas estas características nos benefician para poder generar vínculos afectivos, o simplemente llevar una vida más amena sea cual sea el entorno social en que nos desenvolvamos, familiar, laboral o escolar.

2.3.1 Emociones negativas y positivas

Las emociones generalmente son caracterizadas de manera dual, siendo vistas como negativas y positivas, sin embargo, algunos académicos han sugerido que no deberían ser categorizadas de manera binaria, sino que estas emociones consideradas negativas deberían tratarse como “poco placenteras”. (Desmet, 2012; Jacob-Dazarola et al., 2016; Kayi-Aydar, 2022; Yoon et al., 2017)

Aunque las diversas “emociones negativas” son consideradas de poca ayuda, y que es mejor evitarlas, en ocasiones estas se sobreponen a la conciencia y son difícil de ignorar. También ocurre que estas emociones poco placenteras cumplen

diversas funciones dentro de cada individuo y este puede experimentarlas de distinta manera, y en menor o mayor grado, ante una determinada situación. Es por esto que las emociones poco placenteras no son consideradas negativas según los académicos, ya que, pese a que pueden llegar a provocar malestar, el resultado y el propósito de algunas emociones negativas es lograr un resultado positivo, como por ejemplo el miedo es una emoción que gatilla adrenalina y aumenta el instinto de supervivencia (S. Fokkinga & Desmet, 2014).

Esta categorización de emociones también varía según la intensidad de la sensación, esto provoca que una misma emoción pueda ser percibida de distinta manera según quien la sienta y el contexto, volviendo con el ejemplo del miedo, con poca intensidad el temor puede provocar adrenalina y ganas de correr (Figura 4), por lo que se puede utilizar esta sensación para motivar a alguien a hacer ejercicio, como en el caso de Desmet y Fokkinga (2014), sin embargo, en un nivel más intenso el terror

puede llegar a provocar pánico y paralización, como es en el caso del miedo causado por la agorafobia (Thorpe et al., 2012), que en situaciones extremas te impide salir del hogar, un efecto totalmente contrario al de tener ganas de salir correr.



Figura 4: Ilustración del concepto propuesto por Fokkinga y Desmet (2014). Un producto que te impulse a correr provocando miedo.

2.3.2 Técnicas para regular las emociones

Entre las técnicas que se utilizan para regularizar las emociones se encuentran el manejo emocional, la redirección de la

atención, hacer las paces con la emoción y la narrativa (Kayi-Aydar, 2022; Yao, 2023).

2.3.3 Comunicar las emociones

Se pueden comunicar las emociones de distintas maneras, desde una manera verbal hasta de manera biológica.

Generalmente cuando se están comunicando de manera verbal las emociones se tiende a usar una narrativa distinta dependiendo del tipo de emoción que se intenta comunicar, siendo las emociones negativas más complejas de explicar al ser ellas mismas difíciles de entender. Al narrar eventos negativos se tiende a usar voz pasiva y a desligarse de la experiencia ya que son poco agradables de recordar, por esto mismo las emociones positivas son más fáciles de recordar y por lo general más cortas también de contar.

La forma en la que nuestro cuerpo comunica las emociones de manera biológica está ligada también con la comunicación no

verbal explicada anteriormente. Sudoración, escalofríos y cambio en la coloración facial son solo algunos ejemplos de los efectos biológicos que las emociones tienen sobre nuestro cuerpo. Estas reacciones acompañadas de los signos y gestos corporales generan una comunicación kinésica que logramos interpretar con la experiencia y un buen desarrollo de las habilidades cognitivas, un ejemplo de esto se puede apreciar en la figura 5, donde se muestran diferentes emociones expresadas a través del lenguaje corporal, y gestos corporales normalmente utilizados para comunicarse.



Figura 5: Gestos corporales comúnmente utilizados para comunicarse. Elaboración propia

3 AMIGOS IMAGINARIOS

Los amigos imaginarios tienen una estrecha conexión con el desarrollo de los niños, especialmente en sus habilidades sociales y su capacidad de comunicación. Además, su gran relevancia a nivel mundial los hace un objeto de estudio importante, ya que, en el curso de la infancia y adolescencia, hasta un 65% de los niños crean amigos imaginarios, y este número podría ser incluso mayor, ya que saber sobre la existencia de estas amistades invisibles no suele ser del todo preciso (Pearson et al. 2001).

3.1 Compañeros o amigos imaginarios

Un compañero imaginario (o CI abreviado), es un personaje a veces invisible y otras veces personificado en objetos o juguetes, como un animal de peluche o un muñeco, el cual es animado por un niño y tratado como real (Tracy R. Gleason, 2017). La mayoría de los estudios sobre este tema se centran en las diferencias entre los niños que tienen CI versus los que no, sin embargo,

la relevancia de los amigos imaginarios no recae en su existencia o inexistencia, sino en cómo se relacionan con su creador y qué tipo de función cumplen. (Tracy R. Gleason & Kalpidou, 2014).

Generalmente, los compañeros imaginarios invisibles y los personificados tienen distintos roles dentro de la relación con el niño (T. R. Gleason et al., 2000). Los amigos imaginarios personificados tienden a tener una relación de jerarquía con el niño en donde éste está a cargo, cumpliendo un rol más de cuidador o educador con su compañero (Figura 6), en cambio, los amigos invisibles tienden a tener una relación más horizontal en donde tanto niño como amigo imaginario presentan el mismo nivel de poder y se ven el uno al otro más como pares.

3.2 Funciones y beneficios

Generalmente, los compañeros imaginarios son creados con el propósito de ayudar a manejar el estrés y la ansiedad (Bach, 1971; Shavel-Jessop & Seagal, 2005), entre otros

motivos. Entre los beneficios que poseen los compañeros imaginarios es que los niños que los presentan tienen mejor entendimiento de las emociones (Giménez-Dasí et al., 2016), cooperan mejor con pares y adultos (Singer & Singer, 1990), y tienen mejores habilidades de comunicación. (Roby & Kidd, 2008).

Investigaciones han demostrado que los niños pueden llegar a crear relaciones particulares con sus amigos imaginarios dependiendo de lo que necesiten (e.g., Harter & Chao, 1992), por ejemplo, un CI personificado en un muñeco de menor edad que “tenga miedo” impulsaría al niño a ser quien asista al muñeco ante esta emoción, ayudándolo a desarrollar habilidades de manejo de ansiedad o logrando que se sienta más útil al poder ser de ayuda (Hoff, 2004–2005; Sadeh, Hen-Gal, & Tikotzky, 2008).

Otro beneficio asociado a tener Compañeros Imaginarios es que la creación de estos puede ayudar a los niños a enfrentar las

dificultades que presentan las interacciones sociales y las amistades (Tracy R. Gleason & Hohmann, 2006), ya que crean amigos imaginarios (con énfasis en *amigos*) y la similitud en los beneficios que presenta la amistad, tanto real como imaginaria, los prepara para los futuros escenarios sociales en los que se verán envueltos.

Estas amistades que se generan con los compañeros imaginarios suelen ser extensión de la experiencia previa que tiene el niño con otras relaciones de amistad, particularmente con relaciones recíprocas en donde ambas partes se consideran como amistades la una de la otra (Tracy R. Gleason & Hohmann, 2006).

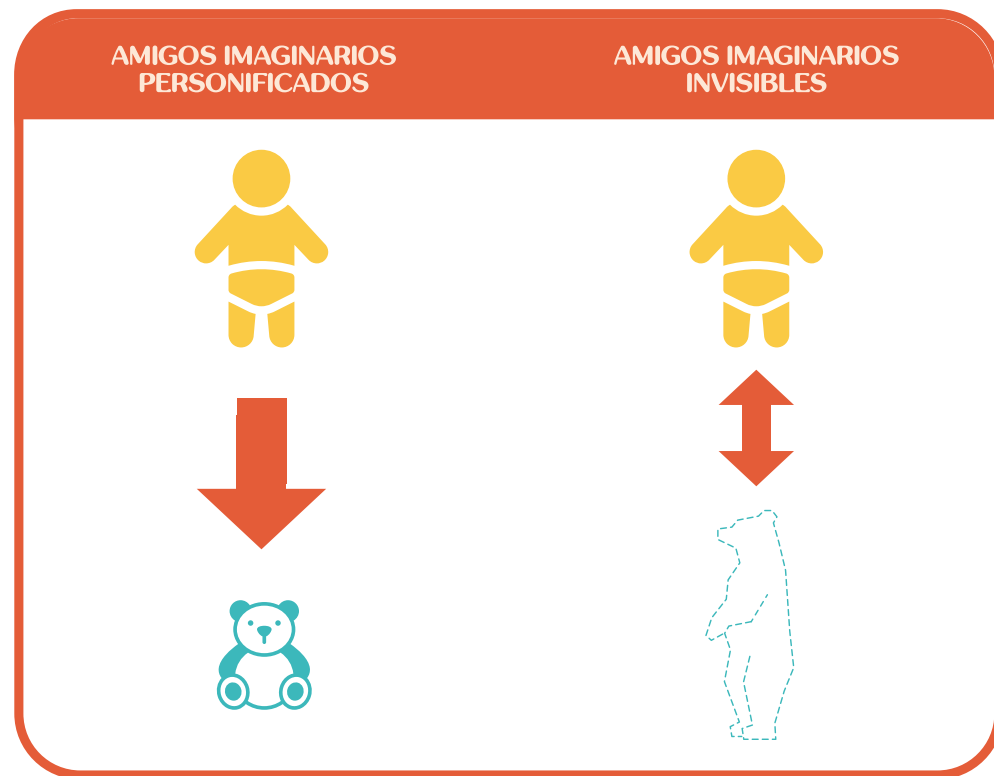


Figura 6: Tipos de amigos imaginarios y su nivel de jerarquía. Elaboración propia.

4 MIEDOS

4.1 El miedo en la infancia

El miedo forma parte del desarrollo normal de un niño, constituye un sistema de alarma que le ayuda a evitar situaciones peligrosas y se experimenta a lo largo de toda la vida. La mayoría de estos miedos son transitivos, están relacionados con las etapas evolutivas (como la infancia y la adolescencia), aparecen en diferentes niños de edades similares y, generalmente, no interfieren en el funcionamiento cotidiano. (Méndez et al., 2003; Morris & Kratochwill, 1983)

Estudios han investigado los miedos en niños de todas las edades, identificando el tipo de miedo, intensidad, prevalencia, edad en que se presenta y género. Entre estos resultados predominan los ruidos fuertes y personas extrañas los primeros años de vida, más adelante aparecen miedos provocados por animales, tormentas, oscuridad, catástrofes, seres fantásticos y separación.

Después de los 6 años aparecen el miedo al daño físico, al ridículo, a las enfermedades,

al bajo rendimiento escolar, a los accidentes y a perder a los padres, y finalmente en la adolescencia surgen miedos relacionados a las relaciones interpersonales y a la autoestima (Méndez et al., 2003).

Como se puede ver, los miedos son algo bastante frecuentes y variado durante la infancia y la adolescencia, sin embargo, cuando el miedo es irrazonable, excesivo, prolongado e interfiere con las rutinas diarias, se puede volver algo patológico, llegando a provocar los denominados trastornos mentales (Reinhard et al., 2023).

4.2 Trastornos mentales

Se le denominan trastornos mentales a un conjunto de síntomas con un nexo en común respecto a su manifestación, características, tratamiento y diagnóstico. Se caracterizan por una alteración de la cognición, la regulación de las emociones o el comportamiento de un individuo. Generalmente se les asocia a angustia, discapacidad funcional

y una peor calidad de vida (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Dentro de los trastornos mentales se encuentran clasificados un grupo de trastornos caracterizados por un miedo y una preocupación excesiva denominados trastornos de ansiedad. Algunos de estos trastornos de ansiedad son el mutismo selectivo, la agorafobia, el trastorno de pánico, el trastorno de ansiedad por separación, las fobias, el trastorno obsesivo compulsivo, el trastorno de estrés post traumático y la fobia social (Beesdo et al., 2009; Bragado Álvarez, 1994).

4.3 Trastorno de ansiedad por separación

El trastorno de ansiedad por separación es un trastorno generado por el intenso miedo a la ausencia o abandono por parte de figuras afectivas importantes en la vida del individuo, en el caso de los niños estos son los padres, o cuidadores que cumplan un rol similar.

Este miedo es frecuente entre los niños de 1 y 6 años, con una frecuencia de entre 50-70% hasta los 2 años y de 20-40% en niños de 3 años (Bados López, 2015).

Por lo general este trastorno se presenta ante instancias de separación prolongada o de separación forzosas, siendo la hospitalización en una etapa temprana uno de los factores estresantes más comunes de esta condición, aunque la ansiedad por separación también se presenta en la escolarización, como en el primer día de clases (Bados López, 2015). Algunos de los síntomas de este trastorno son la constante angustia al estar lejos de casa, separarse de figuras afectivas importantes o preocupación excesiva por perderlas, miedo constante y excesivo a estar solo, pesadillas sobre separación, síntomas físicos como náuseas ante estas situaciones, entre otros (Dabkowska et al., 2011).

En algunos casos la ansiedad por separación puede llegar a durar hasta una etapa adulta, o generarse en esta etapa sin previos

antecedentes del trastorno en la infancia.

En la adultez este trastorno puede ser un impedimento para funcionar en el área profesional y en las relaciones sociales, presentando síntomas como evitar estar solo, y ansiedad y miedo extremo cuando se separan de sus vínculos afectivos importantes, como parejas, hijos u otros familiares. (Dabkowska et al., 2011)

4.4 Fobias

Las fobias son un tipo de trastorno de ansiedad en donde las personas sufren de un extremo miedo o ansiedad ante un estímulo en particular (MIND, 2021). Este miedo es tan intenso que dificulta la funcionalidad del individuo y le impide realizar actividades diarias (Muris & Ollendick, 2023; Picou et al., 2022). Existen principalmente 2 tipos de fobias, simples y complejas. Las simples también son denominadas “fobias específicas”, y entre las fobias complejas las 2 más comunes son la Agorafobia y la Fobia Social (Magee et al., 1996; MIND, 2021).

4.4.1 Fobias específicas

Las fobias específicas son el trastorno de ansiedad más predominante a nivel mundial, acompañando a las personas a lo largo de su vida y provocándoles un miedo casi inmediato y persistente ante objetos o situaciones específicas (Muris & Ollendick, 2023; Nebel-Schwalm et al., 2022; Oar et al., 2023; Picou et al., 2022).

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (abreviado DSM-5-TR por sus siglas en inglés), el miedo debe tener una persistencia de más de 6 meses para ser considerado una fobia, y estas se clasifican en 5 categorías (Figura 7) (DSM-5-TR; American Psychiatric Association, 2022);

a. Fobia a los animales: Dentro de esta categoría entran el miedo a todo tipo de animales incluyendo insectos.

b. Fobia a heridas, sangre e inyecciones: En esta categoría entran todos los miedos

relacionados a un entorno médico y lo relacionado a este.

c. Fobias situacionales: Esta categoría hace referencia a los miedos ocasionados por situaciones particulares.

d. Fobia ambientales: Dentro de esta categoría se incluyen los miedos relacionados por el entorno natural.

e. Otros: En la categoría “otros” se agrupan todo tipo de miedos que no entren en ninguna otra categoría.

4.5 Agorafobia

La agorafobia es un trastorno de ansiedad que se caracteriza por un intenso miedo frente a situaciones o lugares en donde se puede ver complicado o embarazoso obtener ayuda en caso de tener un ataque de pánico, por lo general ocurre debido a la anticipación. Ejemplos de esto puede ser estar solo en lugares abiertos o llenos de gente, separarse de una persona que represente seguridad, viajar en transporte público o estar en lugares cerrados (MIND, 2021; Thorpe et al., 2012).

Generalmente la agorafobia es más debilitante e incapacitante que las fobias específicas o la fobia social, llegando a aislarse completamente de otras personas y quedándose confinados dentro de sus propios hogares (Thorpe et al., 2012).

4.6 Fobia social

La fobia social es un trastorno de ansiedad caracterizado por un miedo persistente en situaciones sociales en donde el individuo pueda ser expuesto a sentimientos de vergüenza o al escrutinio de otros (Russ et al., 2012; Wong et al., 2012). Las personas con fobia social creen que otros están criticándolos inherentemente, lo cual puede provocar que se esfuercen en tratar de impresionar a otros o un impedimento en realizar actividades debido a pensamientos negativos previos a un encuentro social (Wong et al., 2012; Yoosefi Looyeh et al., 2014).

La fobia social, al igual que la agorafobia, son trastornos que influyen negativamente

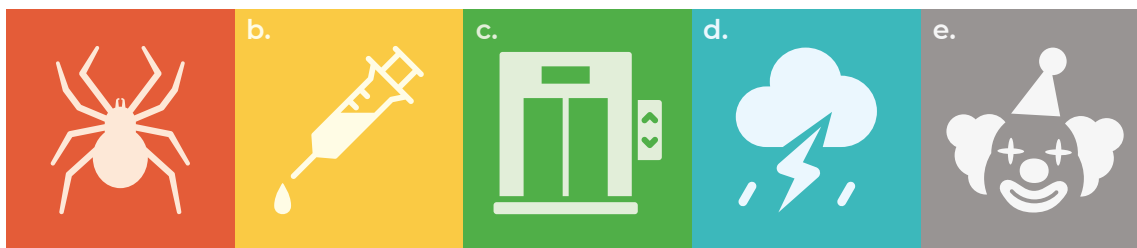


Figura 7: Ejemplos de fobias específicas utilizando íconos. Elaboración propia.

en la calidad de vida de las personas al impedirles funcionar adecuadamente en áreas como el campo laboral, social o académico (Wong et al., 2012).

Existen 2 clasificaciones de fobia social, o “subtipos”; Fobia Social Generalizada (FSG) y Fobia Social No Generalizada (FSNG). La FSG se define como un mayor rango en las interacciones que provocan miedos y evitación, en cambio la FSNG se refiere a situaciones sociales específicas que provocan el impedimento funcional, como por ejemplo, hablar en público o realizar una presentación oral.

Aunque ambos subtipos presentan déficit en las habilidades e interacciones sociales, los adultos con FSG presentan un mayor déficit y mayores niveles de ansiedad, provocando una peor calidad de vida en comparación con las personas con FSNG.

En el caso de los niños con fobia social, estos también presentan un serio impedimento funcional y angustia, presentan altos niveles

de hipersensibilidad emocional, inhibición social, disforia, soledad, miedo generalizado, baja habilidad social, problemas educativos y mala conducta (Beidel, Turner, & Morris, 1999). Tanto niños como adolescentes con fobia social también presentan una perspectiva pesimista y desconfían de las situaciones sociales, presentando una tendencia de malinterpretar las intenciones y mostrando una reacción negativa ante eventos positivos (Vassilopoulos & Banerjee, 2008).

4.7 Trastornos de ansiedad y el primer día de clases

Como el primer día de clases es una instancia en donde los niños son expuestos a un nuevo entorno, son propensos a estresarse y elevar sus niveles de cortisol, lo cual puede generar problemas de salud o desórdenes afectivos si este fenómeno perdura con el tiempo (Goodyer et al., 2009). El cortisol es una hormona que alcanza su nivel más alto cuando nos despertamos y va disminuyendo durante el día, sin

embargo, las personas que padecen de fobia social mantienen niveles elevados de cortisol por más tiempo de lo normal.

Esto se correlaciona con la costumbre que tienen estas personas de evitar las instancias sociales ya que son más propensos a estresarse (Russ et al., 2012). Se produce este mismo efecto en los niños socialmente inhibidos, presentando niveles de cortisol alto bajo instancias estresantes y no estresantes, por ejemplo, instancias que son generalmente positivas para los niños, en términos de estímulos sociales, normalmente no serían estresantes, pero el desgasto de energía que les provocan estas instancias puede terminar elevándoles los niveles de cortisol, por ende, provocándoles más estrés. (Russ et al., 2012)

Los niveles altos de cortisol en general también están ligados al desarrollo de aflicciones mentales, como pueden ser la fobia social, el trastorno de ansiedad por separación y la depresión. Lo normal es que los niveles de cortisol estén altos durante

el día, niveles medios durante la tarde y bajos durante la noche, pero cuando los niños presentan déficit en el ámbito social tienden a tener un nivel elevado de cortisol tanto durante el día como en la tarde, e incluso en algunos casos llegar a ser altos durante la noche. Estos niveles altos de cortisol son señal de una mala regulación emocional, respuestas negativas ante el estrés, problemas en el ritmo circadiano y una mayor reactividad ante estímulos estresantes por parte del niño (Russ et al., 2012).

Comúnmente los niños presentan niveles de cortisol alto al comenzar la escuela las primeras semanas y este disminuye a lo largo del semestre. El entorno escolar al ser desconocido también provoca altos niveles de cortisol que se mantienen durante el día, y cuando los niños llegan a un entorno familiar, como el hogar, los niveles de cortisol bajan.

En el caso de los niños con fobia social el nivel de cortisol elevado puede durar todo

el periodo escolar, y en las noches llegar a tener niveles incluso el doble de altos que el de los niños sin fobia social, lo que se podría explicar porque estos últimos no se pasan la noche procesando la experiencia escolar y anticipando el hecho de que tienen que volver a repetirlo el día siguiente a diferencia de los niños con fobia social que sí tienden a hacerlo (Turner-Cobb et al., 2008). Niños con estas dificultades tienden a quedarse en casa evitando el entorno escolar, y este comportamiento se denomina fobia escolar, la cual afecta principalmente a niños con trastornos de ansiedad.

El trastorno de ansiedad por separación en casos severos puede provocar este rechazo escolar, principalmente por el miedo que les causa estar separados de sus hogares por un tiempo prolongado. Los jóvenes con trastornos de ansiedad también demuestran bajos niveles de funcionamiento escolar en comparación con aquellos que no presentan ningún tipo de trastorno.

En adolescentes también se puede presentar esta dificultad, asociada generalmente a fobia social, fobias generales y ansiedad por separación. (Dabkowska et al., 2011)

5 PERSONAJES

5.1 Diseño de personajes

Dentro de este proyecto se propone personificar un amigo imaginario y darle forma de muñeco de peluche para que los niños desarrollen sus habilidades sociales aprovechando las ventajas que conlleva tener un amigo imaginario. Con este motivo se recopila información sobre la disciplina del Diseño de Personajes para aplicar los conocimientos en la propuesta final.

5.1.1 Narrativa

Como lo menciona Bill Tillman en su libro *Creative Character Design* (2011); *“Lo más importante a la hora de crear personajes es su historia, ya que los personajes están siempre al servicio de esta, y jamás viceversa.”* (Tillman, 2011b).

Esto quiere decir que para diseñar un buen personaje primero debemos tener una historia definida, o en este caso, una narrativa que se planea diseñar junto a la propuesta para otorgarle un mayor valor agregado.

La historia, el contexto, el trasfondo y la personalidad, entre otros aspectos del personaje, son lo que lo van construyendo para que logre transmitir el mensaje deseado y que represente adecuadamente los conceptos que le dieron forma.

Sin una narrativa detrás del personaje es difícil hacer que se diferencie de otros diseños similares, especialmente si se trabaja con arquetipos. Además, una historia que le de vida a un personaje nos hace empatizar más con éste.

5.1.2 Lenguaje de la forma

Se le llama “Lenguaje de la forma” a un concepto utilizado en distintas disciplinas del diseño como la animación o ilustración, este concepto se refiere a la manera en que distintas formas representan y comunican diferentes conceptos.

Estas formas dependiendo de cómo se utilicen pueden contar una historia u otorgar personalidad a un diseño sin la necesidad

de la utilización de las palabras (Walt Disney Family Museum, 2020).

Existen 3 figuras geométricas básicas que se utilizan para diseñar, estas son el círculo, el cuadrado y el triángulo.

Cada una de estas figuras representa algo distinto con diferentes asociaciones psicológicas y significados entre sí (Anderson et al., 2019; Solarski, 2014; Tillman, 2011a; Walt Disney Family Museum, 2020).

a. Círculos: Por lo general los círculos suelen representar conceptos positivos como suavidad, cercanía, inocuidad, flexibilidad, positivismo, femineidad, unidad, protección, infantilidad, ludicidad, inocencia, juventud, entre otros.

b. Cuadrados: Los cuadrados son utilizados para representar diseños sólidos, robustos, resistentes, fuertes, fiable, inflexibles, masculinos, físicos, estables, honestos, seguros, confiables, maduros, tercos, entre otros.

c. Triángulos: El triángulo por lo general se asocia a conceptos contrarios al círculo como ser afilado, peligroso, impredecible, agresivo, malvado, energético, conflictivo, tenso. Pero también se utiliza para representar conceptos propios como el dinamismo, la rapidez, el movimiento.

En la Figura 8 se muestran ejemplificados estos criterios del lenguaje de la forma, en donde el mismo dibujo de un chef se realizó 3 veces utilizando los 3 tipos de figuras básicas. Cada variación se siente diferente, pese a ser el mismo personaje con las mismas proporciones, expresión y pose, esto ocurre debido a que cada uno comunica conceptos diferentes en su geometría.

Este fenómeno en donde las figuras comunican distintas características se debe a que asociamos ciertas formas con nuestras experiencias en la vida real y a los estímulos sensoriales, ya que tocando nuestros alrededores y sus texturas nos hacemos una idea general de las características de los elementos. (Solarski, 2014)

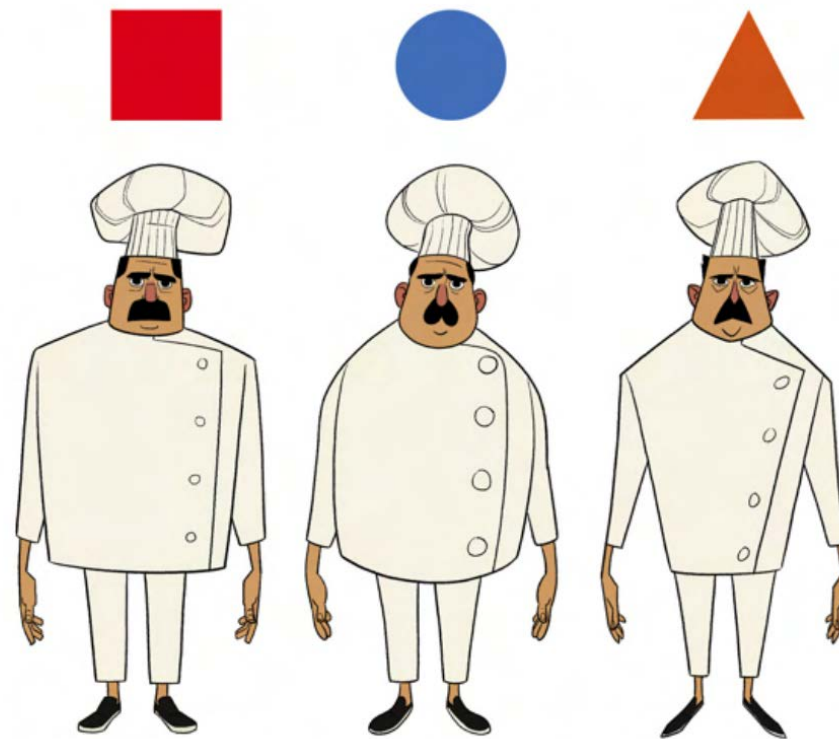


Figura 8: Tres variaciones de un personaje utilizando las formas básicas. (Anderson et al., 2019)

5.1.3 Lenguaje de la línea

Finalmente, a la hora de diseñar se pueden utilizar estas formas para representar y comunicar ciertas características, pero también se utiliza el uso de líneas como abstracción de la figura, por ejemplo, una línea recta puede comunicar lo mismo que una figura cuadrada, así mismo una línea curva representar una figura circular y el uso de líneas angulares representan las puntas de un triángulo. (Solarski, 2014)

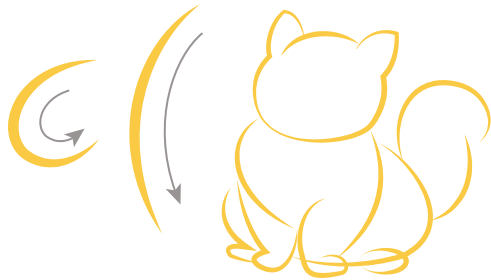


Figura 9: Ejemplo del uso de las líneas "C". Adaptación en base a los dibujos de Pete Emslie (2007). Elaboración propia.

El caricaturista Pete Emslie explica en su blog The Cartoon Cave cómo el uso de líneas curvas puede lograr efectos diferentes dependiendo de la curvatura, haciendo una diferenciación entre las denominadas líneas "C" y líneas "S", lo cual se grafica en las Figuras 9 y 10. Las líneas C se usan principalmente para figuras infladas o suaves, además de denotar una personalidad más amigable o cómica, y las "S" se utilizan para otorgarle ritmo y gracia a la forma, además de abundar en la naturaleza y en las figuras femeninas (Emslie, 2007).



Figura 10: Ejemplo del uso de las líneas "S". Adaptación en base a los dibujos de Pete Emslie (2007). Elaboración propia.

5.1.4 Color

El color es una forma de comunicación no verbal, y su significado puede variar dependiendo del individuo que interactúe con este (Scott-Kemmis, 2009).

Los colores pueden inducir emociones y estados de ánimo, así como también pueden ser asociados con diferentes significados (Elliot & Maier, 2007).

Se han estado investigando los estados de ánimo que se asocian a los colores desde hace décadas (Hilliard, 2013; Jonauskaite et al., 2020; Jonauskaite & Thorstenson, 2024; Valdez & Mehrabian, 1994; Wexner, 1954; Winston et al., 1995), descubriendo que pese a todo tipo de variables que puede haber en la selección de muestras y participantes de las pruebas investigativas, existe una misma percepción general sobre qué comunican los colores, ya sea a lo largo del tiempo o del espacio geográfico. (Hilliard, 2013; Jonauskaite et al., 2020)

5.1.5 Psicología del color

La psicología del color se encarga de estudiar este fenómeno de cómo el color afecta el estado de ánimo, el comportamiento, y la impresión que tenemos de otros. Estudios de esta disciplina muestran que los colores pueden afectar en gran manera nuestro humor y la forma que respondemos ante situaciones, e incluso pueden llegar a provocar cambios fisiológicos como el aumento del ritmo cardíaco o la respiración. (Braam, 2021)

La experiencia individual del color es altamente subjetiva, debido a las diferencias entre las interacciones innatas y las aprendidas. Las reacciones innatas son definidas como la manera en que percibimos los colores como seres humanos, una percepción más bien biológica que proviene desde el propio cerebro, por lo que se consideran universales. En cambio, las reacciones aprendidas están asociadas a nuestras propias experiencias individuales y cómo estas nos llevan a percibir los colores

de manera distinta, estas reacciones se pueden ver afectadas por el entorno demográfico, género, cultura, y conocimiento (Hilliard, 2013). También ocurre que un color puede provocar emociones casi opuestas cuando este se presenta en diferentes cantidades o con diferente saturación, matiz y luminosidad. (Valdez & Mehrabian, 1994) Como por ejemplo en el caso del amarillo, que generalmente se asocia a optimismo, alegría y diversión (Braam, 2021; Judy, 2018), pero también puede llegar a representar peligro y provocar ansiedad e incomodidad (Hilliard, 2013).

5.1.6 Asociación de los colores

Como se puede apreciar en la Tabla 3 los colores pueden tener asociaciones tanto positivas como negativas, se evita utilizar el término emociones positivas o negativas debido a la verdadera complejidad de éstas.

Ocurre un fenómeno con las emociones y los colores similares entre sí, donde tonalidades diferentes generalmente se

agrupan en un solo color, pese a ser colores diferentes, (Hilliard, 2013; Jonauskaite & Thorstenson, 2024) como por ejemplo en el caso del rojo en la Figura 11.

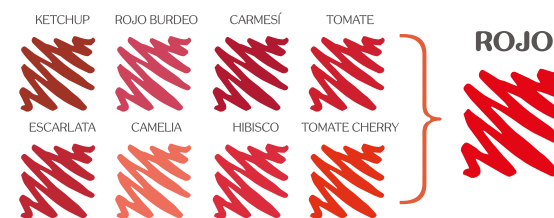


Figura 11: Diferentes pantones de color con su respectivo nombre, agrupados dentro del color rojo. Elaboración propia.

Este fenómeno también se replica en las emociones en donde es más fácil describirlas en términos básicos y comunes, como felicidad, enojo, tristeza, etc., o erróneamente como negativas y positivas, en vez de utilizar términos más complejos y acertados, como clasificarlas según su nivel de intensidad o el tipo de estímulo placentero que provocan (Jacob-Dazarola et al., 2016; Jonauskaite & Thorstenson, 2024).

Color	Palabras asociadas de connotación positiva	Palabras asociadas de connotación negativa
Rojo	Acción ¹ , energía ^{1,6,7} , velocidad ¹ , llamativo ^{1,4,7} , asertivo ¹ , confianza ^{1,6,7} , estimulante ^{1,2,4} , emocionante ^{1,2,4,5,6} , poder ^{1,4,6,7} , pasión ^{1,5,6,7} , fuerza ^{1,5,6} , espontáneo ¹ , determinado ¹ , cálido ^{4,5} , amor ^{3,4,5,7} , sociable ⁴ , protector ^{2,4} , defensor ² , atracción ⁷ , valiente ⁷ .	Agresivo ^{1,4,5,7} , fatigoso ¹ , mandón ¹ , despiadado ¹ , intolerante ¹ , temible ¹ , rebeldía ¹ , obstinado ¹ , resentido ¹ , violento ¹ , bruta ¹ , ira ^{3,6} , guerra ⁵ , peligro ^{4,5,6} , muerte ⁴ , hostilidad ^{2,4} , revolución ⁵ , incorrecto ⁴ , advertencia ^{4,5} , dominante ⁷ , estrés ⁷ , apetito ⁷ , impulsivo ⁷ , competitivo ⁷ , intenso ⁷ .
Naranja	Sociable ¹ , optimista ^{1,7} , entusiasta ^{1,4} , alegre ^{1,3,5} , confianza ^{1,6,7} , independiente ¹ , llamativo ^{1,5} , extrovertido ¹ , desinhibido ¹ , aventurero ^{1,7} , creativo ^{1,7} , cálido ^{1,4,5,6} , energético ^{4,5} , nutritivo ⁴ , amigable ^{4,5} , valiente ^{4,5} , entretección ³ , emocionante ⁴ , divertido ^{4,5} .	Superficial ¹ , hipócrita ¹ , dependiente ¹ , altanero ¹ , intolerante ¹ , pesimista ¹ , barato ¹ , insociable ¹ , orgulloso ¹ , angustiado ^{2,4} , inquieto ^{2,4} , molesto ^{2,4} , perturbado ^{2,4} , advertencia ^{4,5} , riesgo ⁴ , frustrante ^{5,6} , ignorante ⁵ , inmaduro ^{5,7} .
Amarillo	Optimista, jovial, feliz, cálido, dinámico, positivo, divertido, creativo, amigable, entretenido, entusiasta, académico, analítico, sabio, lógico, confiable, inspirador, llamativo.	Crítico, prejuicioso, impaciente, impulsivo, egocéntrico, pesimista, inseguro, cobarde, resentido, engañoso, insensible, peligroso, impulsivo, ácido, ansioso, molesto.
Verde	Crecimiento, prosperidad, vitalidad, renovación, esperanza, calma, natural, confiable, sensible, familiar, práctico, empático, compasivo, generoso, amable, moral, adaptable, leal, saludable, suerte, armonía, equilibrio, paz.	Posesivo, materialista, aburrido, envidia, indiferencia, egoísta, codicioso, tortuoso, desconsiderado, tacaño, inexperto, molesto, miedoso.
Azul	Leal, confiable, responsable, perseverante, preocupado, idealista, ordenado, autoritario, devoto, pacífico, placentero, seguro, cómodo, calmo, tierno, tranquilo, aliviante, inteligente, profesional, eficiente.	Rígido, engañoso, depresivo, rencoroso, triste, pasivo, supersticioso, emocionalmente inestable, conservador, anticuado, predecible, débil, distante, frígido, manipulativo, infiel, mentiroso.
Morado	Singular, creativo, inventivo, psíquico, intuitivo, humanitario, abnegado, ilimitado, misterioso, fantasioso, futurista, sabio, lujoso, espiritual, sofisticado, realeza, exótico, artístico.	Inmaduro, impráctico, cínico, distante, arrogante, fraudulento, corrupto, venenoso, inferioridad, irreverencia.
Rosado	Romance, amor, compasión, entendimiento, calidez, dulzura, femineidad, crianza, educación, sensibilidad, apasionado, transformación, creatividad, imaginación, placer, suavidad.	Debilidad, emocionalidad, dependencia, ingenuidad, inmadurez, pasividad, sensibilidad, inhibición, vergüenza.
Negro	Protección, comodidad, fuerza, formalidad, sofisticado, seductor, misterioso, comienzos, finales, poder, dominancia.	Distante, depresivo, pesimista, reservado, conservador, malvado, serio, tristeza, negatividad, autoritarismo, miedo, odio, enojo, melancolía, retención, decepción, culpa, arrepentimiento, luto.
Gris	Confiable, conservador, neutral, profesional, maduro, inteligente, clásico, sólido, estable, calmo, reservado, elegante, formal, dependiente, majestuoso, imparcial, respeto, humildad.	Aburrido, monótono, negatividad, depresivo, simple, tristeza, decepción, arrepentimiento, turbio, indeciso, solitario, indiferente, inanimado, muerto, desolado, polución.
Blanco	Pureza, inocencia, limpieza, novedad, simpleza, espacioso, claridad, fresca, alivio, equidad, inmaculado, ordenado, elegante.	Esteril, tieso, fastidioso, vacío, aislado, precavido, plano, distante, aburrido, ordinario, insípido, frío.
Marrón	Natural, sólido, fuerte, cómodo, rústico, terrenal, sano, práctico, amigable, estable, estructurado, protector, honesto, sincero, virtuoso, auténtico.	Soso, aburrido, materialista, sin sentido del humor, barato, tacaño, mezquino, predecible, conservador, ordinario, melancólico, infeliz, abatimiento, desanimado, disgusto, sucio, pobreza, pesado.

Tabla 3: Tabla de asociación a los colores. Elaboración propia.

5.2 Conceptos aplicados

En esta sección se recopilan algunos diseños de personajes que utilizan estas técnicas para su creación.

En la Figura 12 se muestra a Russell, un personaje optimista, amable e ingenuo representado por formas redondas y una paleta de colores donde predominan el amarillo y el naranja.

Ralph, un personaje bruto e irascible, lo cual es conceptualizado con figuras cuadradas y una paleta de colores donde predomina el color rojo junto al marrón.

Finalmente, diseñada utilizando figuras triangulares se encuentra Maléfica, quien es reconocida por ser una antagonista malvada, despiadada y siniestra, pero a su vez, elegante y femenina.



Figura 12: Diseños de personajes que utilizan los conceptos de lenguaje de la forma y psicología del color. Elaboración propia.

6 DISEÑO EMOCIONAL

A la hora de diseñar tener un enfoque en la experiencia del usuario cuando éste interactúa con un producto ayuda a que el producto sea más interesante y atrayente (Hummels, 1999, p41), pero además del resultado que pueda tener este acercamiento en el mercado, diseñar teniendo en mente cómo se sentirá la persona que compra un objeto le otorga a la disciplina un enfoque más humanitario, y es un campo ampliamente estudiado dentro del Diseño denominado “Diseño emocional”.

5.1 Diseño positivo

El diseño positivo es una disciplina del diseño emocional, que se centra en diseñar en base a y con el objetivo de generar una reacción emocional positiva en el usuario. Su enfoque es diferente al proceso clásico de “diseñar para solucionar una problemática”, ya que el objetivo de esta metodología es innovar en las formas de diseñar o de re-diseñar un producto para apuntar a un bienestar subjetivo en base a una emoción positiva (Desmet & Pohlmeier, 2013).

Dentro de las emociones positivas que puede generar un producto, Desmet las categoriza en 25 tipos diferentes repartidos en 9 categorías (Representadas en la Figura 13), e identificando 6 interacciones entre persona y producto que evocan estas emociones (Desmet, 2012), lo cual se representa en la Figura 14.



Figura 13: 25 emociones positivas en la interacción humano-producto (Desmet, 2012) Adaptación al español. Elaboración propia.

Las interacciones que identifica son;

- Interacción enfocada en el objeto:** En esta interacción la emoción es provocada por la apariencia del objeto y sus cualidades sensoriales.
- Interacción enfocada en el significado:** En esta interacción la emoción es provocada por lo que puede llegar a significar el objeto, como puede ser algo intangible o espiritual.
- Interacción enfocada en la interacción:** Esta interacción se enfoca en la emoción provocada por cómo el producto responde al usuario cuando es utilizado.
- Interacción enfocada en la actividad:** La emoción provocada por esta interacción se enfoca en cómo los productos son facilitadores de una acción o actividad.
- Interacción enfocada en el propio ser:** Esta interacción se enfoca en la emoción provocada por cómo el producto nos hace sentir o lo que nos permite ser.

f. Interacción enfocada en otra persona: Esta emoción es provocada cuando una persona externa está utilizando el producto o la interacción que tenemos con ella a través del producto.



Figura 14: Ejemplos de las 6 interacciones positivas entre humano y producto (Desmet, 2012). Elaboración propia.

5.2 Diseño para el bienestar

La metodología del diseño para el bienestar es parte del diseño positivo, y tiene la intención de aumentar la comodidad subjetiva de las personas, por consecuencia mejorando su calidad de vida y la perspectiva que tienen de ellos mismos y su entorno (Keinonen et al., 2013).

Esta metodología plantea 3 pilares a la hora de diseñar una propuesta (Figura 15). Se espera que se consideren y apliquen dentro del proceso de diseño, lo cual puede ser en diferente medida (Desmet & Pohlmeier, 2013). Estos enfoques son:

- a. Diseñar para la virtud:** Donde el usuario se siente una persona moralmente buena.
- b. Diseñar para el significado personal:** En donde el usuario logra cumplir sus metas.
- c. Diseño para el placer:** La aplicación del Diseño le genera un efecto positivo y placentero al usuario.

Estos tres enfoques ya consideran el bienestar del usuario, sin embargo, cuando se cumplen las 3 a la vez es cuando realmente la metodología cumple su función por completo y se logra un diseño positivo, donde el usuario logra una especie de florecimiento personal, alcanzando el bienestar subjetivo.



Figura 15: Marco del diseño positivo (Desmet & Pohlmeier, 2013) Adaptación al español. Elaboración Propia

5.3 Diseño basado en una emoción negativa

A diferencia de los otros dos enfoques para diseñar, esta metodología no se basa en una emoción positiva para obtener un resultado placentero, sino que se basa en diseñar partiendo de las emociones negativas (Fokkinga & Desmet, 2012).

Este planteamiento parte con la base de que las emociones negativas logran generar efectos corporales y emocionales, los cuales pueden llegar a ser beneficiosos para nosotros mismos. Tomando nuevamente el ejemplo del miedo, y como ya se había establecido anteriormente, esta emoción incrementa el ritmo cardíaco, genera adrenalina, y ayuda al individuo a moverse y reaccionar más rápido en caso de peligro. Estos efectos fueron aprovechados para el diseño de un reloj para hacer ejercicios (ver Figura 4), el cual te impulsa utilizando una emoción negativa y convirtiéndola en una reacción positiva (Fokkinga & Desmet, 2014).

De eso se trata la metodología del diseño basado en una emoción negativa, donde su principal característica, y una de las más importantes, es presentar un marco protector que sea lo que transforme un estímulo negativo en uno positivo.

El marco protector es una construcción mental que permite a las personas crear una distancia psicológica entre ellos y el objeto de la emoción (Fokkinga & Desmet, 2012). Existen cuatro tipos que se aplican en diferentes casos dependiendo de cómo uno se vea enfrentado al estímulo negativo, representadas en la Figura 16, estos son:

a. Zona de seguridad: Este marco protector se trata de hacer sentir segura a una persona frente a algo que considere peligroso, ya sea por una barrera física o por una distancia espacial.

b. Desapego: El marco del desapego deja que una persona participe de un evento angustiante sin estar directamente involucrada en este.

c. Marco de control: En el marco de control las personas tienen cierto grado de dominio en la interacción con el estímulo negativo, pese a estar en la zona de peligro confían en que tienen las habilidades o las condiciones necesarias para protegerse del potencial daño o trauma.

d. Marco de la perspectiva: En el marco de la perspectiva se le cambia al usuario el significado de la emoción negativa que experimenta, al mostrarle una perspectiva mayor de lo que implica la situación en la que se encuentra involucrado.

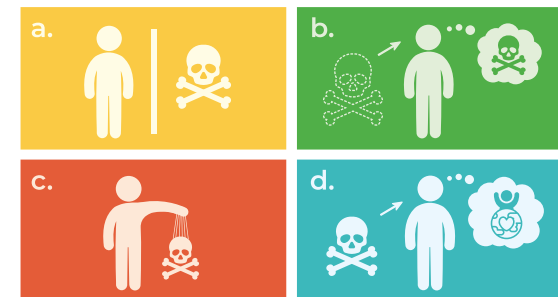


Figura 16: Cuatro tipos de marco protector (Desmet, 2012). Elaboración Propia.

7 DISEÑO INFANTIL

7.1 Normas y regulaciones del diseño infantil

Debido a que se planea diseñar un producto principalmente de uso infantil se deben seguir las regulaciones chilenas de seguridad de productos infantiles. Esto implica, según el artículo n°4 del Reglamento sobre de seguridad de los productos de uso infantil; “Los productos de uso infantil no deben comprometer la seguridad y la salud de los niños, cuando se utilicen para su destino normal y conforme a su uso previsible, teniendo en cuenta el comportamiento de los niños.”

Además, según el artículo n°5, el producto de ser destinado para niños menores a 3 años no debe contener partes pequeñas que puedan ser tragadas o inhaladas, ni contener partes o piezas tanto en su embalaje como en el producto en sí que puedan provocar estrangulamiento, corte o asfixia. Estas últimas indicaciones se pueden incluir dentro de la etiqueta producto como un ícono (Figura 18, b).

7.1.1 Etiquetado

Los productos para niños presentan 6 tipos de íconos que pueden incluirse dentro de la etiqueta, cada uno significa algo diferente y permite saber si el juguete cumple o no con las regulaciones correspondientes. Estos íconos deben ser legibles, indelebles y visibles. Por lo general las etiquetas van acompañadas del nombre del fabricante, su lugar de origen, distribuidores, el material del que está hecho el producto, instrucciones de uso, entre otra información.

- a. Esta etiqueta acredita que el producto cumple con todas las normas de seguridad.
- b. Este ícono es el que nos dice que un juguete no es apto para niños menores de 3 años. Cuando se utiliza este ícono se debe ir acompañada de la razón por la cual está presente en el etiquetado.
- c. Este símbolo representa que el producto es parte de un sistema de reciclaje y debe colocarse en un contenedor específico.

- d. Este ícono indica que el envoltorio o envase del juguete ha sido fabricado bajo un sistema de reciclaje.
- e. Estos íconos nos indican el tipo de material del producto para saber cómo reciclarlo. Generalmente se utilizan en plásticos, en donde el número que va en el centro indica el tipo de plástico.
- f. Este ícono se utiliza para explicar que las baterías o pilas del juguete no deben desecharse en un contenedor común, sino en un lugar determinado.



Figura 17: Etiquetado para los juguetes de niños. Elaboración propia.

7.2 Niños como usuario

Dentro del mercado existen una gran variedad de productos para niños, incluyendo vestuario, muebles, alimentos y juguetes. El contexto en el que se utilicen estos productos les dará forma y una función específica dependiendo de la necesidad que tengan los niños, por ejemplo, ya sea para ir a la escuela o ir a la piscina necesitarán zapatos, pero la forma y materialidad de ambos será muy diferentes entre sí, como se muestra en la figura 18.



Figura 18: Ejemplos de diferentes zapatos para niños. Izquierda: Zapato de colegio. Derecha: Zapato para la piscina.

El contexto es el que guía a los diseñadores para generar los productos, y así como hay un sinfín de contextos, hay también un sinfín de soluciones. Sin embargo a la hora de diseñar es importante respetar a los niños y elegir soluciones que no pongan en peligro su integridad, pensando en ellos como personas antes que consumidores. Es por esto que para esta propuesta se toman en cuenta los Principios de Diseño para el diseño infantil propuestos por la asociación de *Designing for Children's Rights*.

7.3 La voz infantil en el Diseño

A la hora de diseñar para niños se debe tener en cuenta que el usuario final no es solo un “adulto pequeño”, como explica Berman (1977), sino que son “una población totalmente diferente con sus propias normas, culturas y complejidades.”.

Esto implica que, para llegar a conocer realmente las necesidades de los niños, sus deseos y sus experiencias, se necesita preguntarles directamente a ellos mismos, sin un intermediario adulto que pueda interferir en los resultados o respuestas de un niño, o respondiendo por ellos en base a sus propias experiencias en la infancia.

Es común que productores de nuevas tecnologías acudan a padres o profesores para preguntarles sobre qué es lo que creen que los niños, ya sean hijos o estudiantes, podrían necesitar, en vez de preguntarles directamente a los propios niños (Druin et al., 1999; Druin 1996).

Esto se debe a que la información que entregan los niños suele ser imprecisa o incompleta, y en algunos casos específicos del Diseño ocurre que los niños a los cuales va dirigido el nuevo producto o tecnología son muy pequeños para entregar información o datos necesarios para los investigadores (Allison, 2002).

Debido a esto utilizar metodologías que permitan obtener esta información toma más tiempo y puede ser más complicado que recurrir a preguntarle a adultos sobre la necesidad de los niños, sin embargo es de vital importancia considerar y usar estas metodologías para conocer de primera fuente lo que experimentan los niños y así lograr brindarles un mayor bienestar al diseñar.

7.4 Niños como co-diseñadores

Una manera de diseñar para niños es incluirlos dentro del proceso de diseño y volverlos co-diseñadores. Allison Druin (2002) identifica 4 etapas en las que los niños pueden ser incluidos en el proceso de diseño (Figura 19), estas etapas son:

- a. **Usuario:** El niño usa el producto mientras un adulto observa para comprender su comportamiento.
- b. **Sujeto de prueba:** Los niños prueban prototipos de un producto para ayudar a darle forma antes de salir al mercado.
- c. **Informante:** El niño entrega información sobre cómo diseñar un producto, utilizando tecnología similar antes de desarrollar una propuesta.
- d. **Compañero de diseño:** Similar al rol del informante, sin embargo en este proceso el niño se ve involucrado en las etapas de diseño.

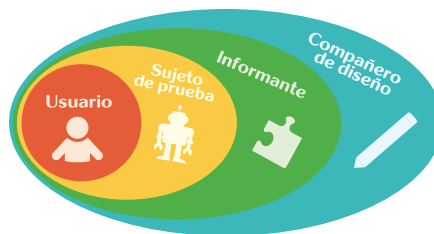


Figura 19: Niños como co-diseñadores (A. Druin, 2002). Adaptación al español. Elaboración propia

7.5 Otros usuarios

Pese a que un diseño esté pensado en niños como su usuario final, cuando estos adquieren el producto pasa generalmente por un adulto quien eligió el producto por ellos (Tvedt, 2016). Esto se debe a que los adultos, generalmente los padres, escogen un producto principalmente por su atractivo visual, pero también tienen en consideración otros aspectos no visuales como la seguridad del juguete, si es de la edad adecuada para su hijo o hija, el precio y su utilidad.

Esperando que el juguete que compraron sea atractivo para el niño se lo entregan, habiéndose basado en sus propias preferencias y en las diferentes cualidades del objeto. Esto es muy importante y se debe tener en cuenta a la hora de sacar un producto al mercado, ya que si no evoca una reacción emocional positiva en el adulto que lo adquiere entonces no se lo comprará al niño, quien es el usuario directo a quien va dirigido el juguete.

Generalmente los juguetes para niños están diseñados teniendo en cuenta las cualidades físicas y sensoriales como atributo principal, que son las características que atraen a un niño a utilizarlo, sin embargo como menciona Hassenzahl (2010), los adultos se basan más en los atributos visuales como ser agradable, motivante y lindo.

El atractivo visual es la primera interacción que tiene el producto con el comprador, por lo que es importante fijarse en la presentación del juguete, lo cual incluye, su exhibición en una tienda, el packaging, y todo el marketing detrás. En la Figura 20 se grafican las características en las que se fijan los diferentes tipos de usuarios que se involucran con el juguete; el usuario indirecto (Padres) y el usuario indirecto (Niños).

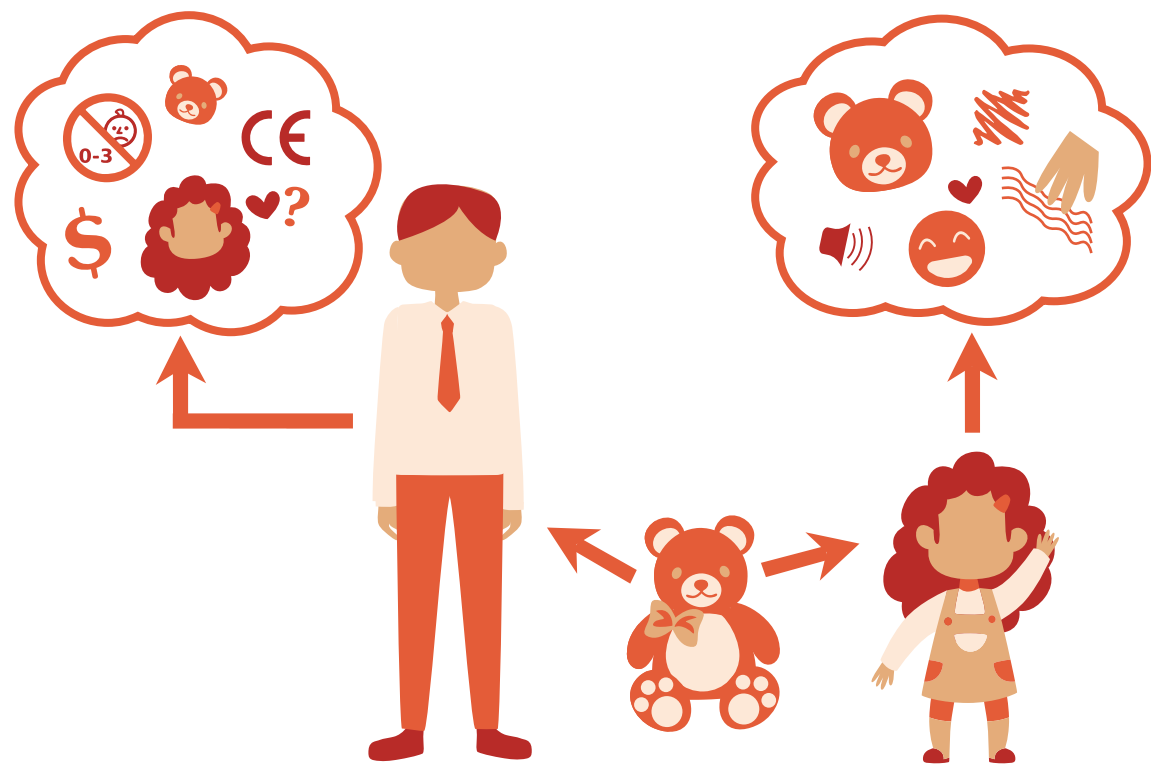


Figura 20: Características y atributos en los que se fijan los usuarios. Elaboración propia.

8 EL JUEGO

8.1 La importancia del juego

Es juego es vital para el desarrollo de cualquier niño, ya que este les entrega herramientas para crecer y aprender, a través del juego los niños aprenden sobre el mundo y se ven envueltos en actividades que promueven su desarrollo cognitivo, emocional y social (Elkind, 2008). Jugando los niños se dan cuenta de cómo funcionan las cosas y aprenden a resolver problemas, también desarrollan sus sentidos, aprenden a hablar y a comunicarse, logran obtener mayor control sobre su cuerpo, y expresan individualidad.

También con la ayuda de los juguetes los niños aprenden sobre sí mismos, sobre otros y sobre el mundo que los rodea, además les puede ayudar a expresar sus emociones y aumentar su capacidad de concentración (Feeney & Magarick, 1984).

8.2 Los juguetes

Los juguetes son una buena forma de

incentivar al niño a desarrollarse, le entregan herramientas para que logre jugar y algunos juguetes tienen ciertas funciones específicas para desarrollar habilidades motoras como la coordinación o habilidades socio emocionales como la empatía (Guyton, 2011).

Los buenos juguetes para niños son aquellos que no presentan un peligro en su uso y que sean adecuados para la edad a la que van dirigidos, entre las características que hace distinción Feeney y Magarick (1984) se encuentran;

- a. Ser juguetes atractivos para los niños.
- b. Bien contruidos, duraderos y seguros
- c. Adecuados y a la par con las capacidades de los niños
- d. Bueno para niños de distintas edades
- e. Útil en varias maneras

También recalca las cualidades de un juguete seguro, entre ellas las más destacables son: Que no contenga partes filosas o que puedan llegar a apretar, que no sean tóxicas ni dejen residuos de pintura,

que sean resistentes y que sean fáciles de limpiar (Feeney & Magarick, 1984).

Existen distintos tipos de juguete (Figura 21), desde aparatos para que jueguen imitando a los adultos utilizando herramientas que pretenden ser reales, como lo son juguetes de cocina, hasta juguetes en donde ellos controlan las actividades utilizando su imaginación como lo son las marionetas y peluches (Feeney & Magarick, 1984; Guyton, 2011).



Figura 21: Diferentes tipos de juguetes para niños.

Estos últimos pueden ser utilizados para contar historias e incentivar la imaginación del niño, actuar ideas y comunicar sentimientos son solo una de las funcionalidades de estos muñecos y jugar con estos estimula el desarrollo de la imaginación, el pensamiento abstracto, el lenguaje y entendimiento de secuencias (Guyton, 2011). En la Figura 22 se muestran ejemplos de diferentes tipos de juguete clasificados según su rango etario, algunos de estos son:

0-6 meses: Sonajas, móviles y juguetes sensoriales.

6-12 meses: Bloques apilables, muñecos de trapo.

1-2 años: Juguetes rodantes, apilables y para montar.

2-3 años: Bloques de construcción, peluches, lápices de colores.

3-6 años: Juguetes que estimulen la actividad física e imaginación.



Figura 22: Clasificación de juguetes según su rango etario. Elaboración propia

6-9 años: Juguetes para jugar al aire libre y expresar individualidad.

9-12 años: Juegos de mesa, ingenio y juguetes para hacer deporte.

12 años o más: Videojuegos, juegos de rol y juegos de azar.

8.2.1 Peluches

Los muñecos como se menciona anteriormente les dan la oportunidad a los niños de probar nuevos comportamientos actuando e imaginando escenarios en donde ellos son partícipes de una historia o un acontecimiento, pero actuar e interpretar no son la única función de estos juguetes. Tener un animal o una criatura de peluche como un compañero para abrazar les permite a los niños tener un amigo a quien cuidar, con quien reír y con quien llorar mientras crecen, les ayuda a estimular el desarrollo de sus habilidades socio emocionales y el desarrollo cognitivo (Feeney & Magarick, 1984). Sin embargo, estos compañeros

no pueden suplir las carencias afectivas del todo, aquellos niños que son privados de cariño en la crianza y que carecen de relaciones de confianza en su entorno no tienen mucho interés en los juguetes. En cambio aquellos que sí experimentan este tipo de relaciones permiten que los juguetes se conviertan en herramientas para enriquecer sus habilidades comunicativas, sociales y cognitivas, ya que la exploración y el juego en los primeros años de vida es fundamental para el crecimiento de estas habilidades (Chase, 1992).

8.3 Apego a las posesiones

Los niños especialmente valoran los objetos que requieren de una manipulación física para otorgarle un significado al producto, de este modo los juguetes que le permiten a un niño interactuar con él harán que se genere un vínculo mayor entre ambos. (Myers 1985)

Winnicott (1953) Sugiere que los niños jóvenes usan objetos inanimados para desarrollar su independencia e individualidad,

otorgándole un apego emocional a las posesiones, además añade que los objetos de transición son necesarios para un desarrollo psicológico sano por lo que es importante que los niños adquieran un apego con sus juguetes lo cual los ayudaría a desarrollarse mejor. Se dice que las posesiones de los niños son una extensión de un individuo cuidador, pero Gulerce (1991) sugiere que en realidad son una extensión de ellos mismos en donde el niño le otorga características de sí mismo y empieza a desarrollar un sentido de sí mismo.

Ante esta idea surgen los “objetos con vida” que permiten al niño tener un apego mayor con un objeto tras desarrollar un vínculo con este, en donde se le asigna personalidad y carácter a un objeto y este permite ser cuidado y amado (Battarbee & Mattelmäki, 2003). Añadirle el sentido de posesión a un objeto también ayuda a los niños a desarrollar el sentido de apropiación, a valorar las cosas y a desarrollar el sentido de la privacidad, habilidades necesarias y comunes en la adultez (Schultz & Baker, 2004).

3

ETAPA ANALÍTICA

1

**Investigación
proyectual**

57

2

**Investigación de
campo**

58 - 61

3

**Planteamiento
teórico**

62 - 63

4

**Actividad
investigativa**

64 - 67

5

Conclusión

68

6

**Identificación de un
usuario**

69

1. INVESTIGACIÓN PROYECTUAL

En este capítulo se habla sobre cómo se obtuvo la información utilizada para realizar la propuesta final de diseño.

Dentro de esta etapa ya se tienen en consideración las principales diferencias que existen a la hora de diseñar para niños, en comparación con diseñar para adultos, y las dificultades que esto conlleva, como la falta de información directa.

En base a toda la lectura de material recolectado y leído en la etapa de fundamentación se llega a que lo más adecuado es obtener información a través de los propios niños ya que para diseñar un producto para su bienestar se necesita conocer su perspectiva ante el evento en cuestión, el primer día de clases. Un análisis del escenario reveló que la mejor manera de obtener información sobre el primer día de clases es ir a ver cuando ocurre el acontecimiento directamente, por eso se decide ir a principios de año a observar y hacerle algunas preguntas a las personas involucradas en ese día.

1.1 Estudio del contexto

En preescolar se construyen las bases para la educación de un niño o niña, esta instancia influye enormemente en su desarrollo y promueve las habilidades sociales necesarias para la vida adulta. Todo esto ocurre dentro de un entorno escolar, principalmente en una sala de clases. Este contexto es el mismo en todas las escuelas, aunque el entorno físico cambie la funcionalidad es la misma y se espera que se cumplan con los mismos procesos de desarrollo a lo largo de la etapa de preescolar.

Para efectos del proyecto los niños y niñas que asisten a preescolar son los usuarios de la propuesta, por lo que se debe investigar sobre sus hábitos, preferencias y acciones dentro de la sala de clases, además de cómo se desenvuelven con su entorno social y qué es lo que más disfrutan hacer en la escuela. También identificar la diferencia entre un contexto de primeros días de clase a ya estar acostumbrado a la experiencia.

1.2 Entorno físico

El entorno físico en el que los niños tienen sus actividades nunca es el mismo entre salas de clase, varían en educador o educadora, la manera en que se ordenan las sillas y las mesas, los colores del aula, el orden de los libros o juguetes, la arquitectura y los propios compañeros de clase.

Es por esto que a la hora de crear la actividad de investigación se obvia esta variable para concentrarse en la obtención de otros datos más importantes.



Figura 23. Ejemplo de sala de clases de un jardín infantil

2 INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Para la realización de este proyecto, en primera instancia se decide ir a observar lo que ocurre en el primer día de clases y cómo se comportan tanto niños como padres y apoderados.

Se formula una serie de preguntas para conocer qué es lo que sienten los niños el primer día de clases, dividiendo en 3 grupos las preguntas para las distintas personas involucradas; para los niños, para los apoderados de los niños y para los parvularios que se encuentren recibiendo en la entrada a los pequeños. Se decide incluir a estos 2 últimos dentro del cuestionario debido a su importancia en la incorporación escolar de los niños y su cercanía directa con el evento en cuestión.

Además como se menciona en el marco teórico, los padres ocupan un papel importante en el desarrollo de los niños y son el principal vínculo para obtener información de los más pequeños, por lo que es importante también abordar su percepción y opinión del evento.

A continuación, se explica la investigación realizada y los resultados obtenidos.

2.1 Entrevistas en el primer día de clases

Para comenzar esta investigación se decide asistir al primer día de clases de diferentes establecimientos, el primero de estos fue el colegio San Cristóbal, ubicado en la comuna de La Florida (Figura 24). Fuera del colegio se logra observar que los estudiantes de clases mayores ingresan sin mayor preámbulo al colegio, en cambio a los más pequeños se les hacía una especie de “ceremonia de despedida”. Esta ceremonia consistía en tomarse fotos y hacer videollamadas con sus familiares antes de que hicieran ingreso al establecimiento.

Se observa que no hay niños haciendo una rabieta para no ingresar a clases, lo cual se explica ya que pese a ser el primer día de colegio para algunos de los niños más pequeños, ya habían asistido a otras instituciones anteriormente, como un jardín infantil.



Figura 24: Colegio San Cristobal, La Florida.

Para obtener más información al respecto se le pide información a uno de los padres que estaba solo con su hijo, el cual se coloca como Apoderado A en la Tabla 4.

Entre las respuestas de padre e hijo se resume a que al niño le gusta el colegio porque juega con sus amigos en el recreo. El padre por otra parte entrega más información sobre su hijo que el niño no quiso o no pudo dar.

Después de terminar de anotar los datos el siguiente recinto es un jardín infantil y escuela de lenguaje Eusebio Lillo, y se repiten los mismos pasos, se parte con observación y luego se le realizan preguntas a alguna familia asistente. Nuevamente los niños no parecían estar nerviosos ni preocupados por el ingreso a clases e incluso algunos resultaban entusiastas ante el evento. Se presume que esto es debido a que se repite el proceso de sacarse fotos y hacer videollamadas con sus familias, lo cual reduce los niveles de ansiedad ocasionada por la separación.

Luego de observar y analizar la situación se le realizan a otras dos familias las mismas preguntas realizadas anteriormente al Apoderado A. El resumen de la información obtenida de los padres se coloca en la Tabla 4, y la información obtenida por los hijos se coloca en la Tabla 5 como Apoderados B y C, y niños B y C respectivamente. También se le hacen preguntas a la parvularia después del ingreso, y la información obtenida se coloca en la misma tabla.

Finalmente se recurre a otro establecimiento para obtener información sobre cómo es el comportamiento en los niños al entrar al jardín. El tercer lugar al que se asiste es el colegio Maple School ubicado en Diego Portales, en la comuna de Puente Alto (Figura 26).



Figura 25: Maple School Diego Portales, Puente Alto

Se comienza por observar el entorno para identificar algún caso crítico e indagar en la conducta ansiosa y caótica en los niños, ante esto se entrevista al padre de una

niña que entra llorando al jardín, quienes se colocan como Apoderado D y Niño D en las tablas 4 y 5 respectivamente.

Se logra observar las actividades que realizan las parvularias para tranquilizar a la niña, dejando que juegue en los juegos hasta que se calme para luego tomarla en brazo y llevarla al aula después de despedirse del padre. Sin embargo, no todos los casos terminan igual, hubo también otra niña que lloró mucho el mismo día y se la llevaron de vuelta a casa, este caso se coloca como Niño E en la Tabla 3. No se le pudieron hacer preguntas debido al estado de pánico en el que se encontraba, además por la situación no se le realizan preguntas a la madre, quien se lleva a la hija en brazos de vuelta a su auto.

Se concluye que en general se intenta que este llanto no asuste a los otros niños que asisten a su primer día de jardín, por lo que si no pueden tranquilizar a los niños lo común es que se los lleven de vuelta a casa.

Entrevistado	¿Cómo se siente?	Preocupaciones	Observaciones	Comentarios
Apoderado A	Nervioso	La adaptación de su hijo y desconocer a los profesores	Es el primer día de clases del hijo pero este ya había asistido a jardín antes	Es el segundo hijo, por lo que el apoderado ya ha vivido esta experiencia antes
Apoderado B	Despreocupada	Ninguna	Fueron en un grupo grande en comparación a otras familias	Son extranjeros y en su país de origen las clases comenzaban antes
Apoderado C	Tranquilo	Espera que a su hija le vaya bien y que lo pase bien	El padre es quien responde la mayoría de las preguntas	El padre hace una videollamada con la madre de la niña para que esté tranquila
Apoderado D	Seguro	Dejar a su hija llorando	La hija se queda llorando dentro del jardín y el padre se despide y se va	El padre comenta que la niña llora por tener sueño y no tener amigos
Parvularia	Nerviosa	Incertidumbre por el comportamiento de los niños	El primer día se coloca en la entrada para recibir y permitir a los padres entrar	Los padres dejan a los niños en la sala, por lo que no se ve qué ocurre adentro.

Tabla 4: Resumen de la respuesta de los apoderados de la investigación de campo.

Entrevistado	¿Cómo se siente?	Preocupaciones	Observaciones	Comentarios
Niño A	Nervioso	Le preocupa hacer amigos para jugar con ellos en el recreo	El niño pese a estar nervioso contesta la mayoría de las preguntas	Lo que más motiva al niño a ir a la escuela es hacer amigos con quienes jugar
Niño B	Entusiasmado	Le preocupaba no ir a clases	El niño no responde a ninguna pregunta pese a estar de buen ánimo y con energía	Como en su país de origen las clases comenzaban antes el niño estaba ansioso de volver a estudiar
Niña C	Calmada	No tiene preocupaciones	La niña se ve feliz, se toma fotos y habla con su madre por videollamada	Pese a estar feliz y calmada se esconde detrás del padre para no responder preguntas
Niña D	Triste	No tener amigos en el nuevo establecimiento	Dentro del jardín intentan distraer a la niña con juegos hasta que se calma	Los juegos logran que la niña se sienta más cómoda en el lugar antes de hacerla entrar
Niña E	Aterrada	No se logra conocer su preocupación	Es tanto el llanto y el caos que hace la niña que la madre se la lleva de vuelta a casa	No se puede entrevistar ni a la niña ni a la madre, solo se observa

Tabla 5: Resumen de la respuesta de los niños de la investigación de campo.

3. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Al analizar la información obtenida del estudio de campo y lo observado no se logró un resultado concluyente para determinar las dificultades que presentan los niños y padres al enfrentarse al primer día de clases, ya que la mayoría de los padres tenían una visión despreocupada de los eventos y así mismo los niños parecían entusiastas de ingresar a clase o simplemente desinteresados. Sin embargo, dentro de los resultados se destaca que la mayoría de los niños entrevistados hacen referencia a amistades dentro de la escuela, ya sea que están ansiosos por volver a ver a sus amigos, nerviosos porque no conocen a nadie y aún no tienen amigos o tristes porque extrañan a los amigos que tenían en un establecimiento previo.

Ante estos resultados se decide realizar una actividad en donde se pueda obtener información a través de una metodología más didáctica en donde los niños estén en un entorno más amigable y no se sientan intimidados, para lograr que ellos mismos logren entregar información relevante para

el desarrollo de la propuesta. Esto debido a que como se menciona anteriormente dentro del marco teórico, las fuentes directas son la mejor manera de diseñar para el bienestar pero es difícil obtener esta información directamente de la voz de los niños por diversas razones.

Para esto se recurre a la bibliografía en busca de un método de investigación didáctico para trabajar con niños, en donde se decide hacer uso de una técnica en donde se utilizan marionetas para obtener información en un entorno donde el niño se sienta cómodo. Se toma como inspiración el artículo "Using puppetry to elicit children's talk for research" (Epstein et al., 2008), en donde explican distintas metodologías de uso de marionetas para obtener información de los niños.

El uso de marionetas es un recurso que permite a los niños expresar las dificultades e incomodidades que presentan ante una situación sin tener que asumir el rol de protagonista, proyectando estas

vivencias en alguien más y así desligarse de cualquiera sea la emoción negativa que esta experiencia les represente. Además el uso de marionetas permite a los niños sentirse más interesados a participar en entrevistas y actividades informativas (Epstein et al., 2008).

3.1 Planteamiento de actividad

Se plantea una actividad en donde se les presenta a los niños una narrativa en donde un personaje se ve enfrentado a su primer día de clases, pero que se esconde y no quiere asistir. El propósito de esta actividad es que los niños y niñas puedan empatizar con un personaje y a su vez sentirse identificados con este. De este modo, al hacerles preguntas sobre por qué creen que la marioneta no quiere ir a su primer día de clases los preescolares podrán entregar información desde su propia experiencia, y así lograr saber cuáles son los principales pensamientos que pasan por la mente de un niño en el primer día de clases.

3.1.1 Narrativa

Para esto se diseña un personaje y una narrativa que se adecuen al contexto y a la actividad planteada. Se decide utilizar una marioneta con forma de animal en vez de humano ya que así no interfiere en la proyección personal de cada niño, quienes podrían no identificarse en el títere si este tiene una apariencia física diferente a la de ellos, como un color diferente de pelo o piel.

En base a esto se diseña una marioneta de un ratón (Figura 26), animal que frecuentemente se les catalogan de tímidos, miedosos y escurridizos, lo cual se asemeja a lo que se busca representar en la historia.

La narrativa final radica en que el personaje del ratón va a su primer día de jardín, pero por algún motivo decide no ir y esconderse detrás del narrador. Se evita dar motivos sobre por qué el ratón decide esconderse y no ir a clases, para que los propios niños sean quienes explican las motivaciones de la marioneta, así descubrir qué es lo que

ellos creen que siente el ratón y deducir esas respuestas son lo que ellos mismos sintieron o vieron a alguien más sentir.

3.1.2 Objetivos

El objetivo de esta actividad es que reflexionen respecto a qué es lo que puede estar sintiendo un otro y que traten de externalizar verbalmente las emociones poco placenteras que puede sentir alguien en este día, como el miedo o la tristeza, para comprender de fuentes directas las inquietudes que sufren los niños durante este día tan importante.

Para esto se les pedirá también que dibujen sus propias experiencias del primer día de clases, y que aconsejen a la marioneta sobre asistir a preescolar, ya sea contando sus vivencias personales o sugiriendo formas de hacer más amena la escuela. Además, con este paso también se puede obtener información extra de quienes no dijeron nada en la sesión narrativa, ya sea por timidez u otro motivo. Acercarse a

escuchar más íntimamente lo que pasa por la cabeza de los niños puede ayudar a que entren en confianza y se abran a dar más detalles de su propia experiencia.



Figura 26: Marioneta de ratón utilizada para realizar las actividades.

4. ACTIVIDAD INVESTIGATIVA

Esta actividad de investigación se desarrolla en el Colegio Cordillera de los Andes, ubicado en la comuna de San Bernardo (Figura 27), realizándose un total de 2 veces en dos cursos de kínder. Para realizar la actividad se pide a los padres que firmen un consentimiento informado (Anexo n) en donde acepten que sus hijos participen de una actividad de investigación con el propósito de recopilar información para un proyecto de título, accediendo que se fotografíe y grabe a los participantes.



Figura 27: Colegio cordillera de los Andes, San Bernardo.

4.1 Primera actividad:

La primera actividad se realizó sin mayor inconveniente, las respuestas de los niños fueron variadas, como desde que el ratón tenía miedo hasta que era tímido y por eso no quería asistir a clases, aunque no todos quisieron responder a las preguntas. A la hora de acercarme a pedirles los dibujos y preguntarle qué es lo que dibujaban los niños, estos comentaban que le hacían dibujos al ratoncito para que no tuviera miedo y que se sintiera mejor. Estos dibujos en su mayoría eran corazones y buenos deseos para que la marioneta se sintiera cómoda y querida (Figura 28), ofreciendo su amistad y recalcando la importancia de tener amigos dentro del entorno académico.

Solo dos niños comentan que ellos mismos tuvieron pena el primer día de clases porque extrañaban a la mamá y no tenían amigos, otra vez recalcando la importancia de hacer vínculos afectivos en la escuela, e incluyendo los problema de separación

mencionados en la sección de ansiedad por separación del marco teórico.



Figura 28: Dibujo de la actividad investigativa. Corazón y ratón.

4.2 Segunda actividad:

En la segunda actividad los resultados fueron similares, aunque esta vez hubo más caos a la hora de responder, las respuestas en general resultaron ser las mismas, añadiendo que el ratoncito estaba preocupado de que le hicieran bullying o que lo fueran a molestar. Al preguntar por las experiencias personales y los dibujos, la

gran mayoría hizo dibujos para hacer sentir mejor al ratoncito, querían ser sus amigos y le decían que no tuviera miedo porque ya hizo sus primeros amigos, resultados bastante similares a los obtenidos en la primera actividad y que nuevamente recalcan la importancia de los amigos

Al recopilar los resultados de ambas actividades se destacan algunos dibujos (Figura 29, 30 y 31) en donde la idea principal es que la marioneta necesitaba amigos, y les dibujaron un amigo al ratoncito.



Figura 29: Dibujo de la actividad investigativa. Un gato y un ratón se hacen amigos



Figura 30: Dibujo de la actividad investigativa. Un niño y un ratón.



Figura 31: Dibujo de la actividad investigativa: El ratón y una amiga.

4.3 Resultados

Como resultado de las actividades se llega a que en general durante el primer día de clases lo que más genera miedo en los niños es la incertidumbre de no saber qué es lo que pasa y que no tienen amigos en un lugar desconocido ni saben si podrán hacerlos, pero una vez ya hacen amigos y conocen a sus compañeros estos dejan de tener el miedo que tenían el primer día.

Otro resultado demuestra que a los niños les da pena dejar a sus familias atrás, pero que rápidamente se olvidan de este sentimiento al haber hecho amigos nuevos con los que compartir y pasar un agradable momento, lo cual se vio reflejado en que querían hacerse amigos de la marioneta para que se sintiera mejor.



Figura 32: Registro de la actividad investigativa.



Figura 33: Registro de la actividad investigativa.

5. CONCLUSIÓN

Como conclusión de esta actividad se llega a que la propuesta de diseño debe enfocarse en la relación que tienen los niños con su entorno social. El hecho de sociabilizar y hacer amigos les ayuda a disminuir los niveles de ansiedad, por lo que diseñar algo para ayudarles a socializar e interactuar con sus pares sería el enfoque principal.

También se destaca que el producto debería comunicar lo que sienten los niños cuando a estos se les dificulta hacerlo, además de disminuir el nivel de intensidad en las emociones negativas y ayudar a practicar habilidades sociales en el proceso, para que logren hacer amigos de manera más fácil y se acostumbren al contexto académico más rápido.

Para esto se toman las ideas de los amigos imaginarios, quienes motivan a desarrollar las habilidades sociales de los niños, como la regulación emocional, que ayuda a aliviar sentimientos de miedo y ansiedad cuando se practica de manera adecuada.



Figura 34: Registro de la actividad investigativa.

6. IDENTIFICACIÓN DE UN USUARIO

Luego de analizar los resultados se identifica un usuario, en este caso son dos; un usuario infantil, quien finalmente utilizará la propuesta, y un usuario adulto, quien será quien compre e introduzca la propuesta al niño o niña a quien va dirigido.

Las características específicas de estos usuarios es que deben ser niños quienes no hayan tenido la oportunidad de interactuar con otros niños de su edad, por lo general hijos únicos o aquellos con dificultades de socialización.

Tanto padres como madres pueden usar la propuesta, la cual está más enfocada en aquellos padres primerizos que estén preocupados por sus hijos y que no tengan la experiencia previa de ayudar a un infante a la adaptación escolar.

Esto se grafica en la tabla 6.

	
Niños y niñas	Padres y madres
3 - 4 años	20 - 40 años
Estudiante de preescolar	Trabajador
Hijos únicos	Padres primerizos
Ansiosos por su ingreso a clase	Preocupados por sus hijos
No han podido desarrollar sus habilidades sociales por falta de interacción entre pares	Quieren que sus hijos asistan a clases y que logren desarrollarse correctamente
Les gustan los peluches, juega con ellos como sus amigos	No tienen mucho tiempo para estar con sus hijos debido al trabajo

Tabla 6: Usuarios

4

PROPUESTA DE DISEÑO

1

**Definición de la
propuesta**

72 - 81

2

**Propuesta
conceptual**

82 - 84

3

Propuesta formal

85 - 90

4

Propuesta narrativa

91 - 92

5

**Propuesta de
experiencia**

93 - 95

1. DEFINICIÓN DE LA PROPUESTA

1.1 Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es ayudar a reducir los niveles de ansiedad relacionados al primer día de clases presentes en niños de preescolar. Este es el punto de partida, desde esto se profundiza y se establecen los objetivos específicos.

a. ¿Qué es?: Es un peluche de juguete diseñado de manera que tiene dos estados con cargas emocionales “opuestas”, una positiva que provoca alegría y ternura, y la otra negativa que evoca ansiedad, miedo o tristeza.

b. ¿Para qué sirve?: Los dos estados de la propuesta cumplen diferentes funciones; la parte positiva ayuda a los niños a contar y crear historias además de promover su desarrollo social, interactuando con otras personas y provocando alegría y diversión. Por otra parte, el estado negativo ayuda a los niños a aliviar y comunicar sus sentimientos de ansiedad, como el miedo, además de promover su desarrollo emocional.

c. ¿Cómo se logra?: El estado positivo de la propuesta provoca alegría y diversión a través de su uso y sus colores, además de la expresión facial del peluche. El desarrollo social se logra a través de la interacción con otras personas mediante el juego, la personalización y la interacción con el producto. El estado negativo logra aliviar los sentimientos de ansiedad de manera física y psicológica. Físicamente a través de estímulos sensoriales, y psicológicamente al hacer entender al niño sobre diferentes emociones e incentivarlo a que interactúe con el muñeco tratando de ayudarlo a aliviar las emociones negativas que proyecta.

d. ¿Para quién va dirigido?: La propuesta va dirigida a niños y niñas entre 2 y 4 años que estén por cursar su primer año de preescolar, cambien de escuela o ciclo escolar, y/o tengan dificultad para adaptarse a entornos sociales o para comprender sus emociones. Además va dirigida a padres preocupados que quieran que sus hijos o hijas tengan un buen desarrollo social y académico en preescolar.

1.2 Objetivos específicos

Ente los objetivos se establecen ciertos criterios que hay que cumplir, los cuales se definen como 3 objetivos específicos.

I. Estimular el desarrollo de las habilidades sociales en los niños a través del juego y la interacción con pares.

II. Ayudar a los niños a regular sus emociones mientras desarrollan sus habilidades socio emocionales como la empatía.

III. Permitir a los niños comunicar sus emociones a través de la propuesta, ayudándolos también a desarrollar sus habilidades comunicativas.

1.3 Estado del arte

Para posicionar el producto dentro del mercado y diferenciarlo de los productos ya existentes se realiza una búsqueda y análisis de éstos para luego categorizarlos en 4 subtipos con dos grupos cada uno, con referentes directos e indirectos por cada grupo.

- a. Productos para aliviar ansiedad.
- b. Productos para comunicar emociones.
- c. Productos con una narrativa enriquecedora.
- d. Productos que cambian de un estado a otro.



Figura 35: Estado del arte

a. Productos para aliviar ansiedad

La primera categoría son los productos para aliviar ansiedad, estos referentes se escogen porque son productos que ayudan de una forma u otra a aliviar la ansiedad de su usuario.

En los referentes directos se colocan peluches que ayudan a aliviar la ansiedad de los niños mediante estímulos sensoriales o actividades que le hacen hacer al niño, como respirar en el caso del Koala de meditación, o acariciar al peluche, en el caso de Purrble.

Por otro lado, los referentes indirectos ayudan a calmar a los niños mediante actividades que pueden realizar solo o con sus padres, pero que no son peluches ni productos textiles.

Referentes directos		Referentes indirectos
 Purrble	 Calming Cat	 Growth Garden
 Hugimals	 Mindful Lil Minds Breathing Meditation Buddy	 Kits de terapia artística

Figura 36: Referentes de productos para aliviar ansiedad.

Referente	Nombre	Descripción	Atributos deseables	Justificación	Ventajas	Desventajas	Fuente
	Purrble	Muñeco que emite latidos de corazón agitados, los cuales disminuyen en intensidad cuando el usuario lo acaricia.	El muñeco pareciera que está nervioso o ansioso, y requiere de la ayuda del usuario para dejar de sentir esas emociones.	Acariciar al peluche para que se calme también ayuda al usuario a tranquilizar sus propios sentimientos de ansiedad.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda al usuario a relajarse - El producto simula tener vida, emociones y personalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solo representa emociones que aceleran el corazón - No existe un cambio significativo entre sus estados anímicos 	<p>Sitio oficial de Purrble</p> <p>https://www.purrble.com</p>
	Calming Cat	Peluche con forma de gato que entrega comodidad y alivio para niños a través de su diseño, además cuenta con cartas para interactuar y aprender sobre las emociones.	Cuenta con cartas para ayudar en la interacción entre pares y para enseñar, entender y tratar las emociones.	El diseño ayuda a calmar a los niños y las cartas permiten enseñarles y estimular la interacción a través de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Calma a los niños y ayuda a aprender sobre emociones. - Estimula la interacción entre padres y niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - El peluche no es muy interactivo en su uso, su principal función es solo contener emocionalmente a los niños, siendo más un cojín que un peluche. 	<p>TTS Group</p> <p>https://www.tts-group.co.uk/calming-cat/1017333.html</p>
	Hugimals	Peluches diseñados para calmar niños mediante el uso de abrazos con peso.	Peluche sensorial con peso y varios atributos para aliviar ansiedad.	El uso de los estímulos sensoriales ayuda a aliviar la ansiedad en niños, como el peso y la textura del muñeco.	<ul style="list-style-type: none"> - Calma y alivia la ansiedad en niños. - Tiene forma de animal de peluche, cumpliendo también una función lúdica. 	<ul style="list-style-type: none"> - No ayuda al niño a entender sus emociones, solo a aliviarlas. 	<p>Sitio oficial Hugimals World</p> <p>https://www.hugimalsworld.com</p>
	Mindful Lil Minds Breathing Meditation Buddy	Peluche con forma de koala que ayuda a meditar utilizando técnicas de respiración inflando el pecho simulando que respira.	Acompañar al usuario compartiendo las mismas experiencias y emociones.	Simular que el muñeco siente lo mismo que el usuario ayuda a que no se sienta solo y facilita el entendimiento emocional.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda y enseña a meditar. - Acompaña al usuario durante el proceso de meditación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El muñeco no representa una emoción negativa. 	<p>Amazon</p> <p>https://www.amazon.co.uk/Mindful-Lil-Minds-MNF00000-Meditation/dp/B0B6D4FZ7Y</p>
	Jardín del crecimiento (Growth Garden)	Producto inspirado en la terapia de juego con el propósito de apoyar y facilitar conversaciones sobre temas difíciles como el cambio o la pérdida.	Ayudar a tratar temas difíciles a través del juego, y con la ayuda de los padres.	Contiene actividades para distraerse y guías de ayuda para padres que ayudan a entablar conversaciones con sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula el juego y ayuda a distraerse - Permite la interacción de padres con sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende mucho de la intervención de los padres y de que los niños entiendan lo que ellos traten de explicarles. 	<p>Dezeen.com</p> <p>https://www.dezeen.com/2022/07/13/industrial-design-technology-projects-brunel-university-london-schoolshows/</p>
	Kits para colorear de terapia artística	Kits para colorear para niños, con enfoque en la terapia artística.	Trata de aliviar la ansiedad en niños a través del arte, utilizando técnicas de distracción y comunicación.	La terapia de arte es una técnica que se utiliza para reducir estrés y se puede practicar con diferentes medios de expresión artísticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a reducir estrés y aliviar ansiedad. - Fácil de realizar, se puede crear arte con todo tipo de material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede llegar a ser un desastre de manchas. - El arte no es estimulante para todos los niños, puede causar desinterés. 	<p>Amazon</p> <p>https://www.amazon.com/Art-Therapy-Coloring-Miniature-Editions/dp/0762460563</p>

Tabla 7: Análisis de referentes de productos para aliviar ansiedad

b. Productos para comunicar emociones

La segunda categoría son los productos para comunicar emociones. Estos productos son más directos con respecto a su función, siendo por lo general propuestas a las que se les puede cambiar la expresión o que ya vienen con expresiones incluidas y que la reflejan en su diseño.

En los referentes directos hay peluches, y en los referentes indirectos hay juguetes que no son textiles pero cumplen las mismas funciones que los peluches de los referentes directos, la principal diferencia es el material.



Figura 37: Referentes de productos para comunicar emociones.







Referente	Nombre	Descripción	Atributos deseables	Justificación	Ventajas	Desventajas	Fuente
	Play face pals	Muñecos que pueden cambiar de expresión facial modificando la forma de la boca y los ojos.	Cambiar la expresión facial para demostrar varias emociones.	Cambiarle la expresión permite representar distintas emociones además de una interactividad para la entretención del usuario.	Cambia la expresión sin necesidad de piezas extra	Tiene un límite de las expresiones que puede representar.	Sitio oficial de Purrble https://www.purrble.com
	Explore emotions super doll	Muñeco que puede cambiar de expresión facial con diferentes piezas y partes de la cara y guardarlas en su interior.	Poder cambiarle la expresión al muñeco para demostrar diferentes emociones.	Cambiarle la expresión permite representar distintas emociones además de una interactividad para la entretención del usuario.	Posee distintas piezas para cambiar la expresión facial otorgando variedad y flexibilidad.	Requiere de las piezas para poder funcionar y estas se pueden perder.	Sensory Education https://www.sensoryeducation.co.uk/products/explore-emotions-super-doll
	Conejito de ansiedad (Anxiety bunny)	Muñeco con forma de conejo que representa la ansiedad.	Darle vida al muñeco a través de expresión y postura de modo que pareciera que siente una emoción negativa.	Como el muñeco parece sentir una emoción negativa, estimula la simpatía y el deseo de querer ayudar al peluche a sentirse mejor.	El muñeco representa claramente una emoción negativa.	Solo representa una emoción y no deja de estar en su estado de ansiedad.	Plushie Dreadfuls https://plushiedreadfuls.com/products/plushie-dreadfuls-anxiety-rabbit
	Big Feelings Pineapple	Juguete con forma de piña al que se le puede cambiar la expresión facial en ambos lados de la piña con piezas removibles.	Poder expresar más de una emoción a la vez a través de la expresión facial.	Al poder crearle una expresión facial en ambas caras del juguete el niño puede entender sobre emociones y sus opuestos.	- Se le pueden crear dos caras a la vez - Interactivo y entretenido de usar al crear expresiones	- Las piezas pequeñas no son aptas para niños menores de 3 años	Amazon https://www.amazon.com/Learning-Resources-Pineapple-Emotional-Awareness/dp/B08PCBDHR3
	Set de actividad de emociones "All about me"	Set de actividades, figuras y cartas para entender y diferenciar 6 emociones básicas.	Cartas y actividades para que los niños comprendan sobre las emociones de manera interactiva.	Las cartas que acompañan a las figuras facilitan la comprensión y el aprendizaje de las diferentes emociones.	- Ayuda a diferenciar las emociones de manera fácil al usar fotos reales. - Contiene las emociones ya representadas.	- Contiene piezas pequeñas, no apto para menores de 3 años. - Aburrido si ya se conocen las emociones.	Amazon www.amazon.com/Learning-Resources-About-Feelings-Activity/dp/B095VTHJ4C
	Eggspressions	Set de 5 huevitos de madera con diferentes expresiones más uno extra para personalizar. Contiene también un libro de apoyo.	Libro de apoyo que ayuda a entender las emociones de los huevitos.	A través de una narrativa los huevitos adquieren personalidad, la cual está expresada en el libro de apoy.	- Ayuda a los niños a entender sobre emociones a través de una narrativa. - Permite la personalización.	- Poca interacción con el producto.	Hape Toys https://toys.hape.com/products/hape-eggspressions

Tabla 8: Análisis de referentes de productos para comunicar emociones

c. Productos con una narrativa enriquecedora

La tercera categoría son los productos con una narrativa enriquecedora. Estos productos también pueden ser clasificados en las otras categorías, ya que algunos expresan emociones y otros ayudan a aliviar ansiedad, pero se colocan en esta categoría porque su función radica principalmente en una narrativa añadida, la cual es externa al producto en sí. Por ejemplo, el muñeco "Monster Eater" es un muñeco de peluche peludo que puede aliviar ansiedad mediante su materialidad y estímulo sensorial, sin embargo, esta propuesta además incluye una narrativa que simula que el peluche se come a los monstruos que asustan al niño, por lo que le añade una funcionalidad extra, estimulando la imaginación y disminuyendo las preocupaciones del niño a través de una función imaginaria del producto.

De este mismo modo las demás propuestas tienen una narrativa que les otorga mayor valor y en algunos casos una función extra

Referentes directos		Referentes indirectos
 Worry Eaters	 Monster Eater	 Rescue Penguino
 Muñeco Kimocchi	 Worry	 Worry stones de la marca Little Joys

Figura 38: Referentes de productos con una narrativa enriquecedora



Referente	Nombre	Descripción	Atributos deseables	Justificación	Ventajas	Desventajas	Fuente
	Worry eaters (Fruja)	Monstruo de peluche que sirve para comerse tus preocupaciones	Narrativa que motiva al niño a utilizar el muñeco para aliviar sus preocupaciones	Que el monstruo de peluche pueda "comer" las preocupaciones es parte de la narrativa, una función imaginaria del diseño	<ul style="list-style-type: none"> - La forma y el funcionamiento hacen divertido su uso. - La simpleza del diseño permite variedad de personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acumula papel y se puede llenar, dejándolo sin función - No enseña a manejar las emociones, solo a deshacerse de las preocupaciones. 	<p>Worry eaters</p> <p>https://myworryeaters.com</p>
	Monster eater	Peluche come monstruos que viene con un certificado de adopción personalizable.	El apego y el valor agregado producido por la narrativa de la adopción y poder nombrar al peluche.	El apego lo crea un mayor valor a la propuesta, y poder ponerle un nombre oficial lo convierte más en un amigo que en un peluche.	<ul style="list-style-type: none"> - Viene con un certificado de adopción personalizado 	<ul style="list-style-type: none"> - No tiene ninguna cualidad interactiva más allá de ser un peluche que funciona como almohada. 	<p>Amazon</p> <p>https://www.amazon.sa/-/en/Monster-Eater-Reduces-Protected-Business/dp/B0B4M9QCC1</p>
	Muñeco Kimocchi	Conjunto de peluches de personajes, cada uno diseñado para tratar diferentes temas relacionados con las emociones y con un cuento relacionado.	Deseable que el peluche sea un personaje, con personalidad, emociones e historia que le agreguen valor.	Los personajes cobran vida a través de los cuentos creados en torno a la emoción para la que están diseñados, enseñando sobre emociones a través de las historias.	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen cuentos que ayudan a los niños a entender diferentes aspectos sobre las emociones. - Cada peluche es un personaje con una personalidad y función diferente 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada muñeco solo se enfoca en un aspecto emocional específico y no sirve para otra emoción, por lo que no promueve la inteligencia emocional del niño o niña. 	<p>Kimochis</p> <p>https://www.kimochis.com</p>
	Worry Peluche de aromaterapia	Muñeco abstracto de aromaterapia diseñado para llevarlo a todos lados y contarle todas tus preocupaciones	Ayuda a aliviar el estrés a través de la narrativa adquerida, ser un peluche para contarle tus preocupaciones.	Aunque el muñeco está diseñado como peluche apretable y con aromaterapia, su valor proviene de ser "Worry", un muñeco para contarle los problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Es fácil de fabricar. - Se puede llevar y utilizar en todos lados debido a su tamaño. 	<ul style="list-style-type: none"> - La forma abstracta puede llegar a ser poco atractiva e interesante para los niños pequeños. - No es interactivo. 	<p>The toy chronicle</p> <p>https://www.thetoychronicle.com/plush-2/worry-the-aromatherapy-plush-by-taylor-ed-curiosities/</p>
	Rescue Penguin	Un juguete de pingüino que el usuario "rescata", y viene con accesorios para vestir.	Personificar al juguete para que el usuario sienta empatía, quiera cuidarlo, protegerlo y tratarlo como un ser vivo más que un juguete.	Limpia, abrigar, y cuidar al pingüino hace que sintamos más apego hacia él, preocupándonos más por cómo se siente, y considerándolo más como un amigo.	<ul style="list-style-type: none"> - Al ser electrónico posee características propias como sonidos y luces led que le dan más vida al juguete. - Permite la personalización e interacción a través de prendas de vestir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesita baterías para funcionar. - La personalización es limitada debido a las propiedades físicas del juguete. 	<p>Silverlit</p> <p>https://silverlit.com/product/rescue-penguin-pink/</p>
	Worry stones	Pequeñas piedras ovaladas anti estrés con diferentes colores y formas.	Deseable crear una narrativa que haga que el producto se destaque.	En el caso particular de las piedras de Little Joy, cada una representa un animal diferente, en donde sirven para aliviar diferentes emociones.	<ul style="list-style-type: none"> - Se pueden llevar a todos lados gracias a su tamaño. - Pueden pasar desapercibidas por sí al usuario le da vergüenza usarlo en público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden ser muy pequeñas y no aptas para niños menores de 3 años. - No provocan empatía hacia el usuario. 	<p>Little Joys</p> <p>https://littlejoys.co.nz/products/little-joys-worry-stone-calming-kitty</p>

Tabla 9: Análisis de referentes de productos con una narrativa enriquecedora

d. Productos que cambian de un estado a otro

La última categoría son los productos que cambian de estado. Como la propuesta se espera que tenga mínimo 2 estados para hacer diferencia de las diferentes emociones se buscan referentes que tengan más de un estado.

En los referentes directos se colocan productos textiles que pueden cambiar de estado de variadas maneras, ya sea por cómo se construye, siendo reversible, o simplemente cambiándole la cara.

En los referentes indirectos se incluye un disfraz de fantasma ya que es una de las inspiraciones para la propuesta, que se explica más adelante, y es un producto que sirve para ayudar a los niños a que ellos mismos cambien de un estado a otro, gracias a la ayuda de los disfraces

Referentes directos		Referentes indirectos
		
Whatsitsface	Gumbeki Buttonetts	Spark el gatito de humor y emociones
		
Peluche de pulpo reversible	Buddy balls, Eva	Disfraz de fantasma para niños.

Figura 39: Referentes de productos que cambian de un estado a otro







Referente	Nombre	Descripción	Atributos deseables	Justificación	Ventajas	Desventajas	Fuente
	Peluches "Whatsitsface"	Muñecos de peluche que puede girar la cabeza y cuenta con diferentes expresiones faciales en cada lado de la cara.	Poder cambiar la expresión facial para representar diferentes emociones.	Que el muñeco no esté ligado a una sola emoción permite libertad en el juego y facilita el entendimiento emocional.	<ul style="list-style-type: none"> - Se le puede cambiar la expresión facial, por ende la emoción. - Es un peluche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiarle la cara es lo único que lo hace destacar de otros peluches, no tiene otra característica relevante. 	Tri Action Toys https://triaciontoys.com/products/whatsitsface-teddy-bear
	Gumbeki Buttonetts	Piezas de tela con agujeros y botones para armar tu propia figura uniendo las diferentes partes.	Interactivo y estimula la creatividad, crear tu peluche le da un apego mayor con el usuario.	El tener que trabajar para crear el muñeco hace que apreciemos más el juguete, dándole más valor y un apego mayor.	<ul style="list-style-type: none"> - Personalizable, interactivo e interesante para los niños. - Mayor apego gracias a la personalización 	<ul style="list-style-type: none"> - No trata temas emocionales. - Limitado su uso para crear figuras. 	Kistra https://kistra.hr/gumbeki-buttonetts/?lang=en
	Peluche de pulpo reversible	Pulpo de peluche reversible que muestra un estado feliz y otro negativo al reverso.	Poder cambiar el estado de ánimo del juguete para representar cómo nos sentimos.	El peluche se utiliza para comunicar cuando estamos de buen humor o de mal humor, dependiendo del lado en el que esté el pulpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Puede ayudar a expresar cómo nos sentimos sin tener que verbalizarlo. - Simple, icónico y fácil de usar. 	<ul style="list-style-type: none"> - No ayuda a entender las emociones, solo a comunicarlás. - Puede ser difícil de usar para niños muy pequeños. 	Amazon https://www.amazon.com/-/es/TeeTurtle-original-peluche-reversible-patentado/dp/B07H48YNJ2
	Buddy balls	Oso de peluche reversible que se transforma en una pelota y puede guardar cosas en su interior.	Que el muñeco se transforme para cumplir dos diferentes funciones.	Al convertir el peluche en pelota se puede utilizar como tal, perdiendo sus funciones de peluche pero ganando otras igual de valiosas.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite cumplir dos funciones diferentes asociadas a la forma. - Bolsillo para guardar cosas pequeñas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No puede cumplir las dos funciones a la vez. - No permite la interactividad, solo es un peluche. 	Creative Toy Company https://www.creativetoycompany.com/buddy-ball-eva.html
	Spark Gatito de humor y emociones	Juguete electrónico que puede hablar y cambiar la expresión facial girando la cabeza rotatoria.	Poder cambiar la expresión facial para representar diferentes emociones y que el niño o niña que lo use aprenda sobre emociones.	Que el muñeco no esté ligado a una sola emoción permite libertad en el juego y facilita el entendimiento emocional.	<ul style="list-style-type: none"> - Se le puede cambiar la expresión facial, por ende la emoción. - Puede expresar sus emociones verbalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - No es un peluche. - Requiere de pilas para funcionar. 	Walmart https://www.walmart.com/ip/Spark-Mood-Emotions-Kitty-Age-Group-2/2756746143
	Disfraces	Disfraces de cuerpo completo como el del fantasma representado en la foto, te ocultas para representar algo o a alguien más.	Permitir al usuario expresar sus emociones a través de una pantalla para que le sea más fácil.	Al disfrazarse los niños representan un personaje, de este modo pueden expresar emociones difíciles al desligarse de ellas ya que no son ellos quienes las sienten sino el personaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite a los niños interpretar un personaje y expresar sus emociones de manera más fácil. 	<ul style="list-style-type: none"> - No siempre facilita a los niños expresar sus emociones. - Pierden su uso cuando el niño crece. 	Walmart https://www.walmart.com/ip/Kids-Boo-Ghost-Halloween-Costume-Blanket-Cute-Robe/1076528209

Tabla 10: Análisis de referentes de productos que cambian de un estado a otro

2. PROPUESTA CONCEPTUAL

2.1 Definición de atributos

Para la definición de atributos se crea un mapa de Requerimientos y Atributos, el cual se representa en la Tabla 12.

De este mapa de requerimientos se concluye que la propuesta debe ser principalmente resistente, suave, colorida y de fácil entendimiento.

Además otros atributos es que será pequeño para poder moverlo con facilidad, seguro para que un niño pequeño pueda usarlo, debe simbolizar el colegio o el primer día de clases, además de ser económico e inclusivo en su uso.

	Requerimientos	Atributos
Práctico	<ul style="list-style-type: none"> - Que no se rompa - Transportable - Que lo pueda usar un niño pequeño 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistente - Tamaño pequeño - Seguro
Indicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Debe indicar dónde se encuentran los imanes - Debe indicar que el muñeco cambia de un estado a otro 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de colores opuestos que inviten a explorar debajo del muñeco - Marcas y evidencias mostrando dónde van los imanes
Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> - Representa emociones - Debe tener relación con el colegio y la etapa escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene una cara y expresión facial - Brazos largos para expresividad - Simular que el muñeco también asiste al colegio
Hedónico	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser un estímulo sensorial para los niños más pequeños - Le debe llamar la atención tanto a padres como a niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debe tener telas suaves y de diferentes texturas para estimular al tacto - Colorido, colores llamativos y vivos. - Suave, esponjoso.
Económico	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser accesible 	<ul style="list-style-type: none"> - Sin piezas electrónicas ni partes o materiales extremadamente costosos

Tabla 11: Mapa de requerimientos y atributos.

2.2 Contexto de uso

Como la propuesta está desarrollada para funcionar en torno al primer día de clases, se espera que esta pueda ser utilizada tanto dentro como fuera de la sala de clases. Dentro de la sala de clases generalmente se les impide a los niños llevar sus propios juguetes para no distraerse y concentrarse en clases, por lo que su uso dentro del aula está ligado a ser una herramienta para el docente más que un juguete para los niños. El o la docente puede utilizar la propuesta para explicarle a los preescolares sobre emociones y maneras de aliviar estos sentimientos, promoviendo el desarrollo de sus habilidades socio-emocionales

Fuera del entorno académico funciona como un muñeco de peluche para que los niños jueguen, ya sea entre ellos, por sí mismos, o con sus padres o un adulto responsable. Este contexto es más familiar para los niños, se desarrolla dentro de un entorno conocido y generalmente menos amplio que una sala de clases.

2.3 Conceptualización

Una vez definidos los atributos, requerimientos y contexto de uso del producto se realiza una conceptualización para finalmente darle forma al producto. El tener dos estados de ánimo genera que la propuesta presente una dualidad en su concepción, por lo que se divide el mismo proceso en dos partes, una parte que represente el estado emocional positivo y otra que represente el negativo.

Conceptualmente el estado positivo es un muñeco interactivo que ayuda a narrar historias relacionadas al contexto escolar e incita a la sociabilización, provocando alegría y diversión en el usuario a través de la personalización y la narrativa.

En cambio su contraparte es menos interactiva, siendo un peluche sensorial que evoca emociones negativas con las que el usuario se sienta identificado, proyectando sus propios sentimientos de ansiedad, y a su vez, ayudando a aliviarlos.

Para los colores se eligen los que mejor representen estos conceptos basándose en la Tabla 2.

Para el estado positivo principalmente se escogen colores alegres como el naranja y el amarillo, además de colores que representen tranquilidad como el verde y el azul, estos en menor medida.

El estado negativo de la propuesta necesita evocar emociones negativas, por lo que se escogen colores que representen estas sensaciones como el negro, el gris, además de colores contrastantes y opuestos a los principales del estado positivo, siendo el azul y el morado los opuestos al naranja y al amarillo. Además, se utilizan tonalidades oscuras por ser más cercanas al negro y representar mejor los conceptos negativos asociados a su color.

2.3.1 Estado positivo

Ambos estados tienen detalles pensados para mejorar su diseño, como la expresión

facial. El estado positivo tiene una expresión facial que trata de reflejar la calma y la alegría, por lo que sus ojos están cerrados y hacia abajo, pero con una sonrisa, lo cual también genera ternura.

Además, como está pensado para ser utilizado en torno al contexto escolar se le diseñó un traje inspirado en los uniformes escolares, y accesorios como un lápiz, para que simule actividades de dibujo que se realizan en las escuelas. La idea es que estos accesorios, que a futuro pueden llegar a ser muchos más, se coloquen en los brazos del muñeco y se lleven en la mochila de éste. Para esto también se piensa en que tenga brazos largos y flexibles, para poder expresar emociones y estimular el juego imaginario. Además se diseñó aplicando simetría en la forma, como en el cuerpo y en el traje, además de la expresión facial.

2.3.2 Estado negativo

Para el diseño del estado negativo se le diseñó una expresión que simule tristeza,

con ojos curvados hacia arriba, y en donde sus pupilas están mirando hacia arriba para dar la sensación de que es pequeño, inofensivo y requiere de cuidados, similar a lo que puede ser la expresión de un cachorro como se muestra en la figura 40.

Además, se le crean pupilas grandes y dentro de estas se hacen pequeñas circunferencias blancas, para darle una expresión más triste como si quisiera llorar. Estas circunferencias también se diseñan para parecer una cara triste y una cara asustada, dos de las emociones que se intenta aliviar con este estado de la propuesta.

También la simetría se tiene en consideración para este estado de la propuesta, ya que se diseñó pensando en que no debe ser simétrico para contrastar con el estado negativo, y para que le dé una apariencia más intranquila y nerviosa. Este diseño asimétrico se logra apreciar en la forma completa del muñeco como también en la expresión facial que tiene, ya que los ojos tienen diferente forma por fuera, y

por dentro las pupilas también tienen una forma desigual entre sí.



Figura 40: Mirada triste de un cachorro.

Estos conceptos se grafican en los dibujos realizados a modo de sketch colocados en las figuras 42 y 43.

3. PROPUESTA FORMAL

3.1 Morfología

Definidos los conceptos para la propuesta se comienza a darle forma al producto. Debido a que este presenta dos estados, y conceptos opuestos, la morfología también se divide en dos partes, como se muestra en la figura 41.

Para la parte positiva se utilizan formas redondas y líneas curvas, además de una imagen simétrica, tomando como base lo establecido en el marco teórico como psicología de la forma.

Para la parte negativa se eligen figuras triangulares, específicamente un triángulo invertido para la cabeza ya que esta figura representa el desequilibrio y la inestabilidad que se quiere lograr con este estado. Además se piensa en utilizar una línea desigual y rugosa, para simular cierto nerviosismo en el muñeco, y finalmente una forma asimétrica como se menciona anteriormente.

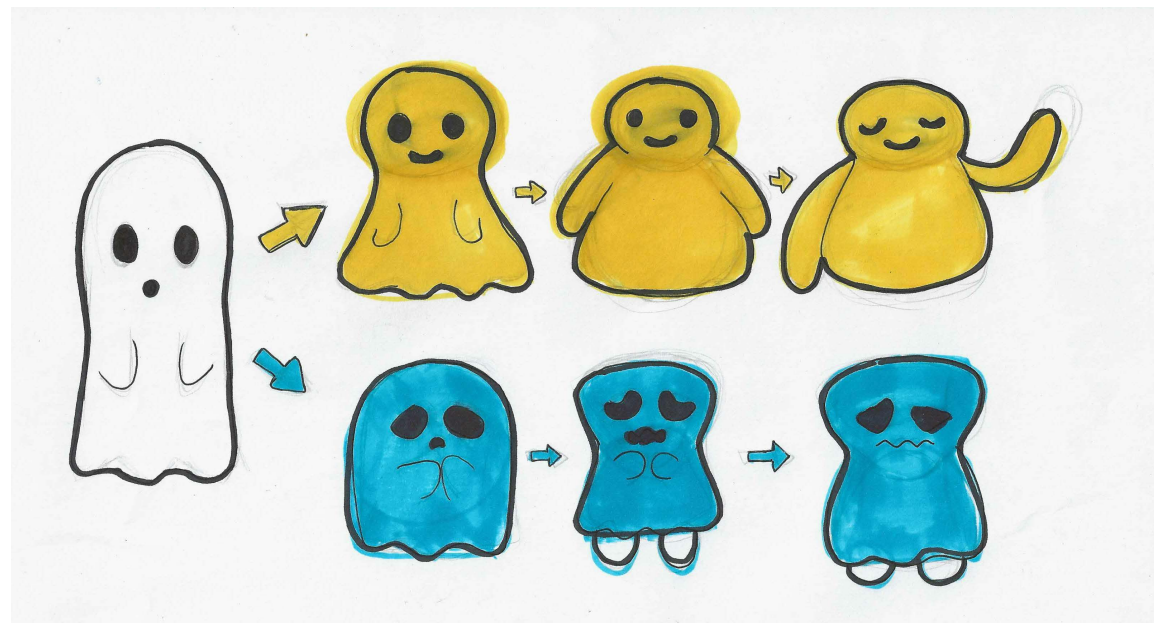


Figura 41: Morfología

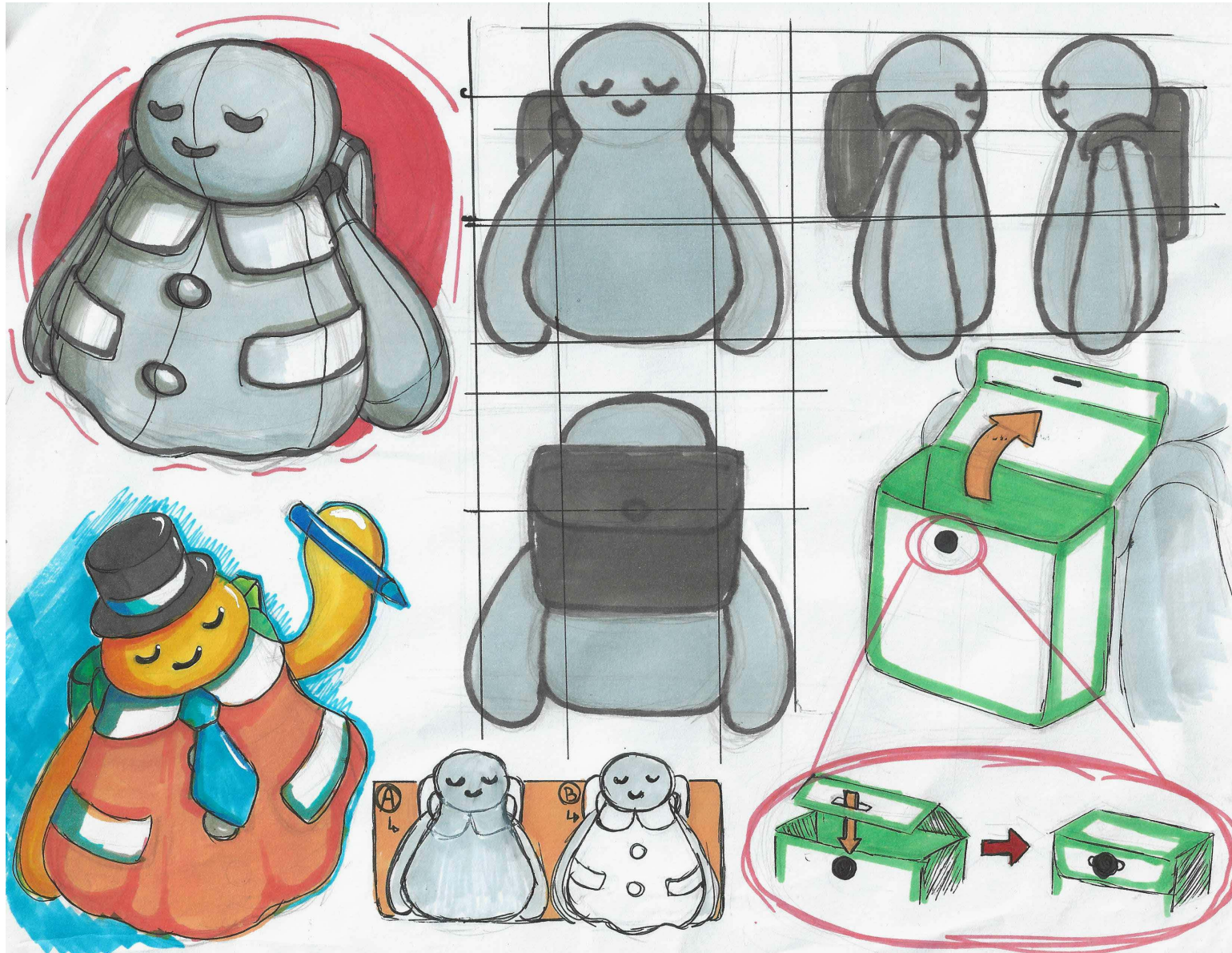


Figura 42: Sketches estado positivo



Figura 43: Sketches estado negativo

3.2 Funcionamiento

La propuesta está diseñada para que el estado positivo del muñeco sirva para jugar usando la imaginación, utilizando los accesorios para personalizar al peluche y pretender que realiza acciones. Para esto tiene dos brazos largos los cuales se pueden mover simulando acción, junto con imanes que hacen que se peguen los accesorios a diferentes partes del cuerpo. Cuenta con un bolso en la parte trasera para guardar los accesorios sin que se pierdan, simulando también las mochilas que utilizan los niños al ir a la escuela, y está diseñado para que se pueda apoyar en alguna superficie como una mesa o el suelo.

Para pasar de un estado a otro, el usuario debe voltear el muñeco 180° para que caiga el manto que simula su ropa, revelando el estado negativo. De este mismo modo si el producto se encuentra en su estado negativo se debe voltear nuevamente para que caiga vuelta a caer la tela, y así volver al estado positivo.

El estado negativo de la propuesta funciona a través del estímulo sensorial que le provoca a los niños. Su exterior es de un material suave y estimulante al tacto, lo que motiva al usuario a abrazar el producto, y además el peso que tiene le sirve para ayudar a aliviar ansiedad. Su tamaño también sirve para ocultarse detrás de él, y la expresión facial está pensada

para provocar simpatía en el usuario, así al tratar de disminuir las penas del juguete el niño puede entender sobre emociones, incluyendo las suyas propias. El niño también puede utilizar este estado para proyectar sus propios pensamientos y emociones negativas, desligándose de ellas y ayudándolo a procesarlas y comunicarlas.



Figura 44: Sketches del mecanismo para voltear el producto.

3.2.1 Mecanismo

Como se menciona en la sección anterior, la propuesta cuenta con imanes ubicados en 4 diferentes posiciones del cuerpo; uno en la parte superior de la cabeza, otro en la parte inferior delantera de la cabeza, simulando el cuello del muñeco, y un imán en cada brazo para que parezca que el peluche está sujetando objetos.

Los accesorios incluidos dentro de la propuesta también tienen un imán con polaridad contraria a los del cuerpo, así pueden conectarse en cualquier parte, otorgándole una mayor libertad en la personalización e interactividad.

El bolsito de la parte trasera de la propuesta cuenta con un botón no metálico para abrir y cerrar la mochila del muñeco sin que se unan los accesorios imantados a este.

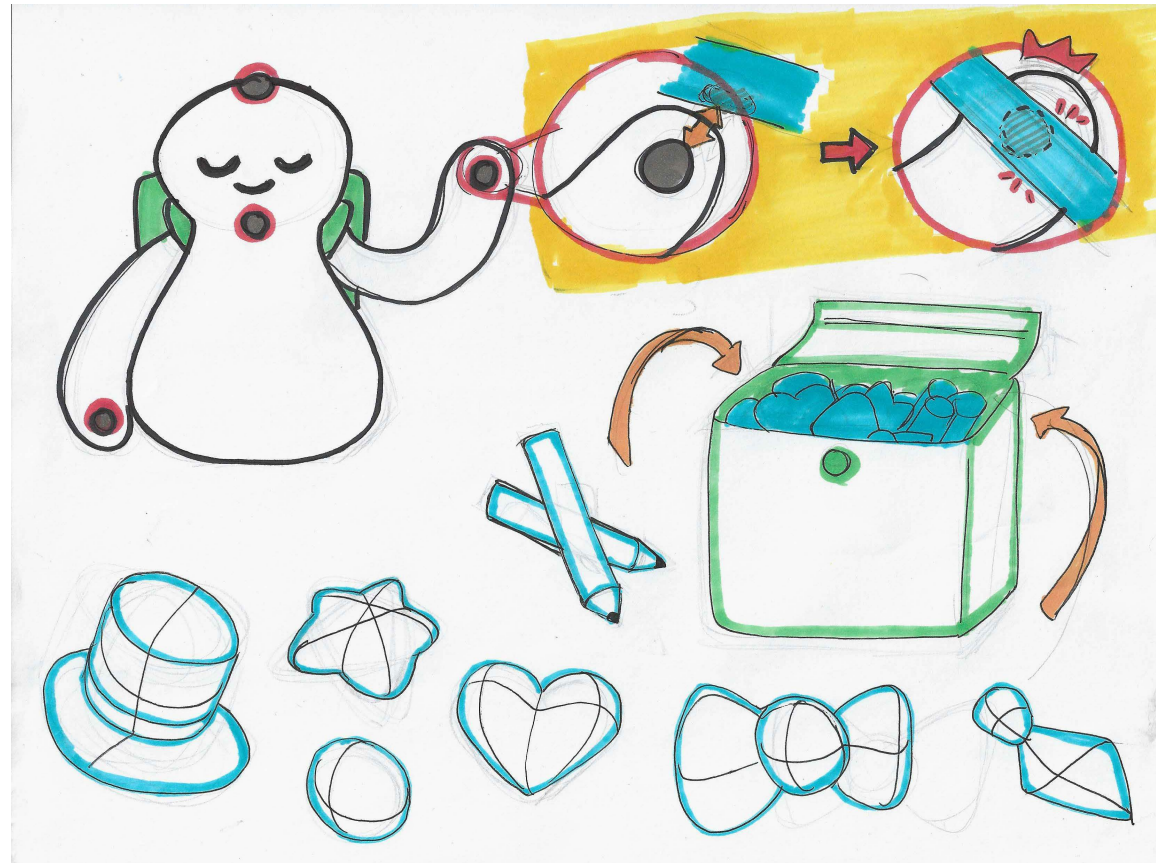


Figura 45: Sketches imanes y mecanismo mochila.

3.3 Sugerencia de uso

Para que la propuesta logre cumplir con todas sus funciones de manera adecuada se sugiere que se utilice en un entorno de confianza para el niño o niña.

Como se muestra en la Figura lo sugerido es que el niño que use la propuesta utilice el estado feliz apoyado en una superficie para que pueda mover los brazos con libertad. El uso del estado negativo puede ser usado de pie pero se debe tener en cuenta cerrar bien la mochila del muñeco para que no se caigan los accesorios colocados dentro

Para los padres se sugiere que jueguen con sus niños y les hablen sobre la importancia del desarrollo emocional, con ejemplos y actividades para estimular este desarrollo como puede ser compartir con el peluche, cuidarlo y sentir empatía por él.

El niño o niña también puede abrazar o esconderse detrás del muñeco como se muestra en la figura -.

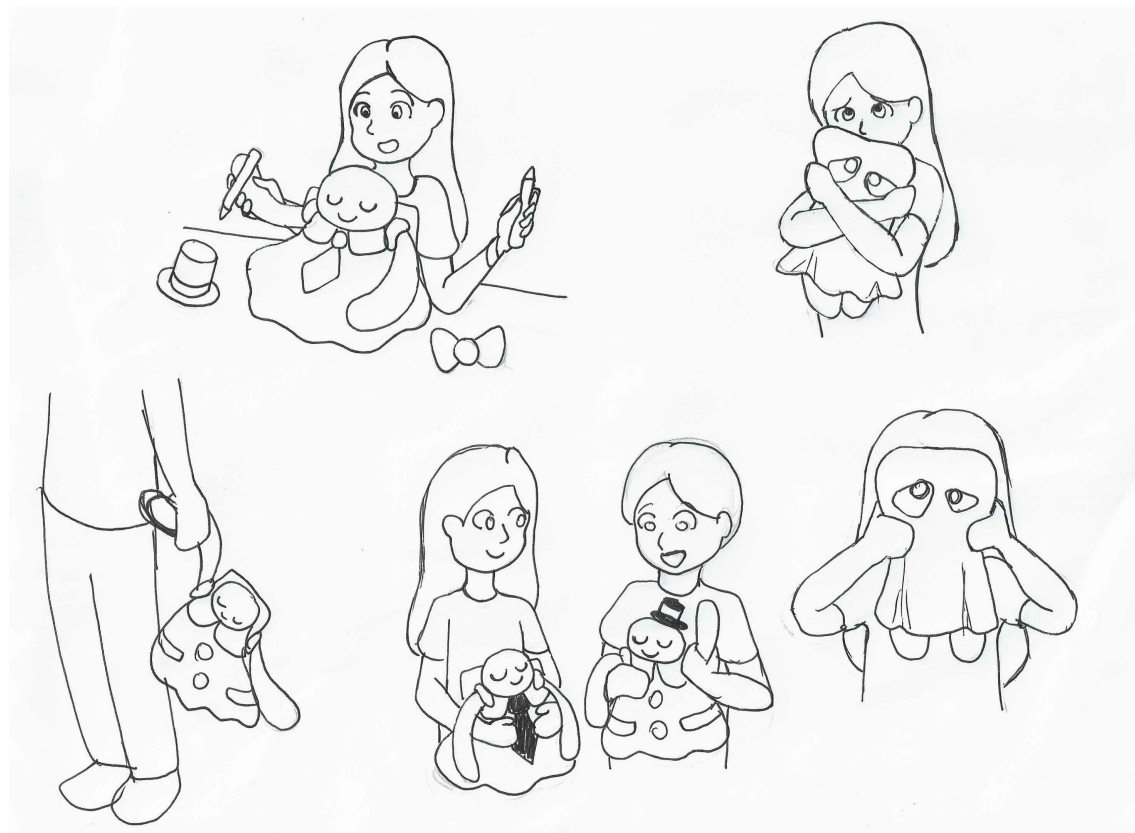


Figura 46: Sugerencias de uso

4. PROPUESTA NARRATIVA

Tras el análisis de referentes se llegó a la conclusión de crearle una narrativa única a la propuesta a través de un personaje que personifique los conceptos y le otorgue un mayor valor a la propuesta, para así también generar un mayor apego con el niño. Este personaje cumpliría la función de facilitar la introducción del producto ayudando a los padres a través de la narrativa para que puedan tratar la temática del primer día de clases desde una perspectiva más amigable en donde se requiera de la interacción del niño con el personaje.

Para esto se definen las características del personaje y se crea en base a la morfología definida anteriormente. En la Figura - se muestran algunos dibujos del personaje realizadas para darle personalidad y ser incluidas en las gráficas de la partes impresas de la propuesta.

4.1 El nombre del personaje

Los peluches con narrativas de personajes tienen un nombre con el que identificarlos,

por lo general estos nombres son de máximo dos sílabas por ser fáciles de pronunciar por los niños más pequeños (Castañeda, 1999), esta información se utiliza para definir el nombre de la propuesta.

También se toma en consideración la forma y el propósito del muñeco para la elección del nombre, tomando como referencia creativa a los personajes llamados "Warawara" de El niño y la Garza (2023),



Figura 47: Warawaras, El niño y la Garza (2023)

película del estudio Ghibli (Figura 47), que son almas de personas aún por nacer.

Utilizando este concepto de las almas finalmente se decide por utilizar como nombre "Almie", Almi como abreviación de Almita, diminutivo de alma, y la e al final para facilitar la realización de un ambigrama en la iconografía del nombre (Figura 48)



Figura 48: Ícono de Almie

4.2 Narrativa

Definidos los conceptos a utilizar se crea la historia de Almie, un espíritu que siempre ha querido ir a la escuela, pero que no puede entrar por su cuenta ya que le da miedo ir solo y no tiene ningún amigo que lo acompañe, por lo que necesita la ayuda de un niño o niña que vaya a la escuela y comparta sus experiencias con él. Es por esto que se presenta triste y con miedo, pero cuando consigue su primer amigo es cuando cambia de estar triste a estar feliz, aprovechando la funcionalidad del peluche para recrear los eventos escolares con los accesorios y la imaginación.

Esta narrativa le da un mayor valor al producto, ya que se espera que el niño se motive a asistir al colegio sabiendo que al volver lo estará esperando Almie. También, como Almie es un espíritu puede esconderse dentro de un accesorio y acompañar al estudiante a la escuela, así no se siente solo ni preocupado, sabiendo que su amigo Almie estará siempre acompañándolo.

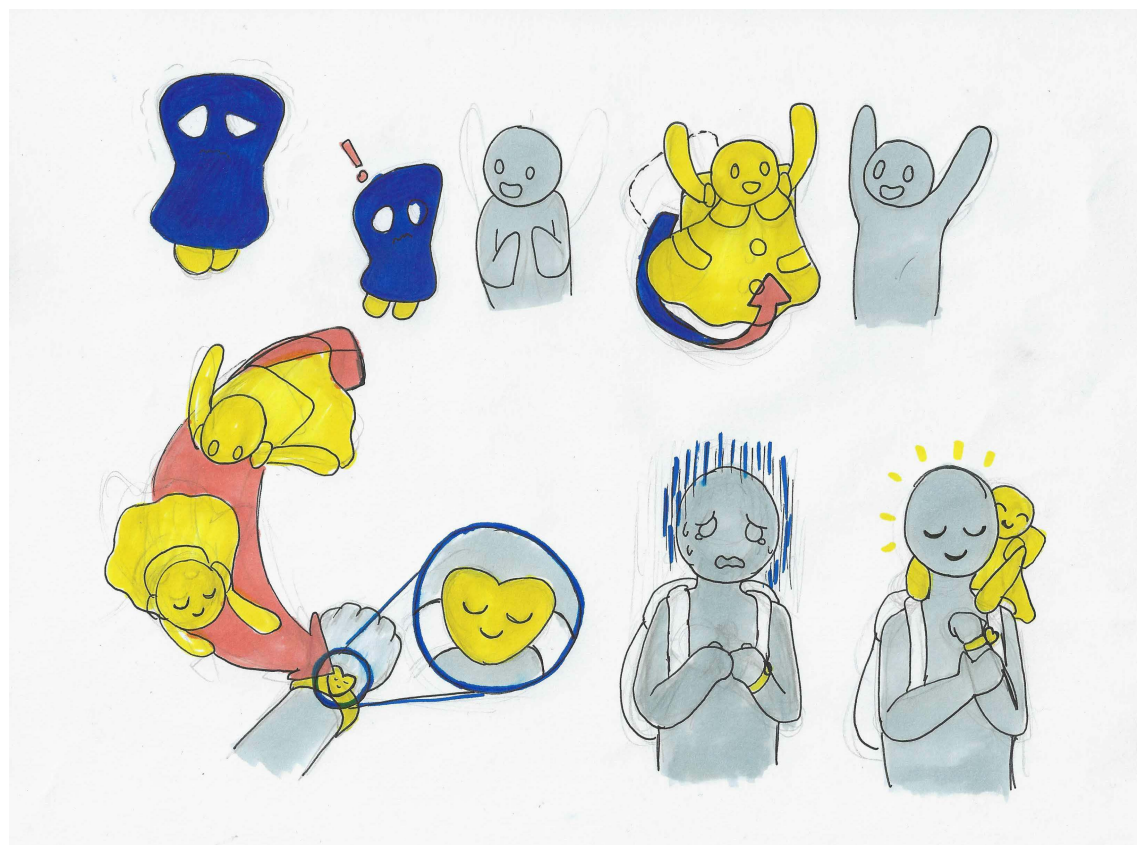


Figura 49: Propuesta narrativa.

5. PROPUESTA DE EXPERIENCIA

Para este proyecto se propone una experiencia dentro de un escenario ideal, representado por el Journey Map (Tabla 7) en donde un padre preocupado por su hija que no quiere asistir al jardín le compra un Almie y gracias a esto la niña ya no le teme al jardín y se motiva a ir.

5.1 Guía para padres y docentes

Junto con la propuesta viene una guía de acompañamiento para padres y docentes que explica cómo utilizar de manera adecuada el producto y sus componentes (figura 50). Esta guía explica qué es Almie y cómo funciona, además de hablar sobre la importancia del desarrollo emocional en los niños y la sugerencia de cómo usar la propuesta con los niños pequeños.

Esta guía también cuenta con la narrativa y explica cómo se debe introducir el producto a través de la historia para generarle el vínculo deseado al usuario. Finalmente explica el funcionamiento del brazalete y

los imanes que vienen dentro de Almie, recalcando la importancia de contar la historia e involucrar al niño dentro de la

narrativa para que todos los componentes cumplan con su función adecuadamente.

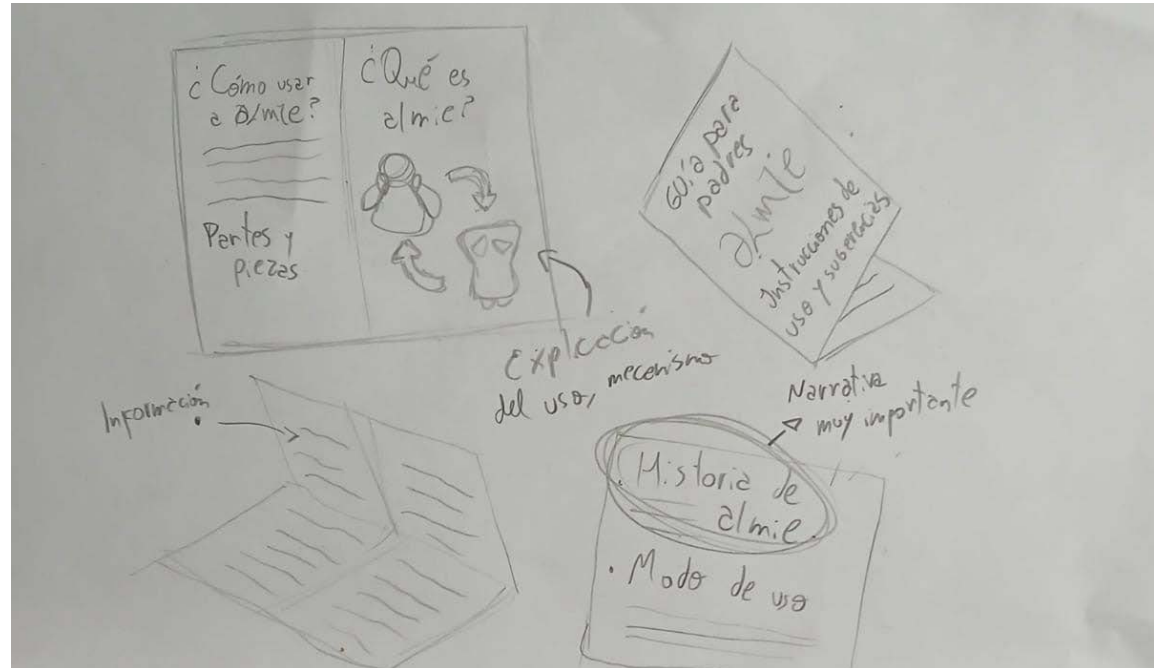


Figura 50: Sketches guía para padres.

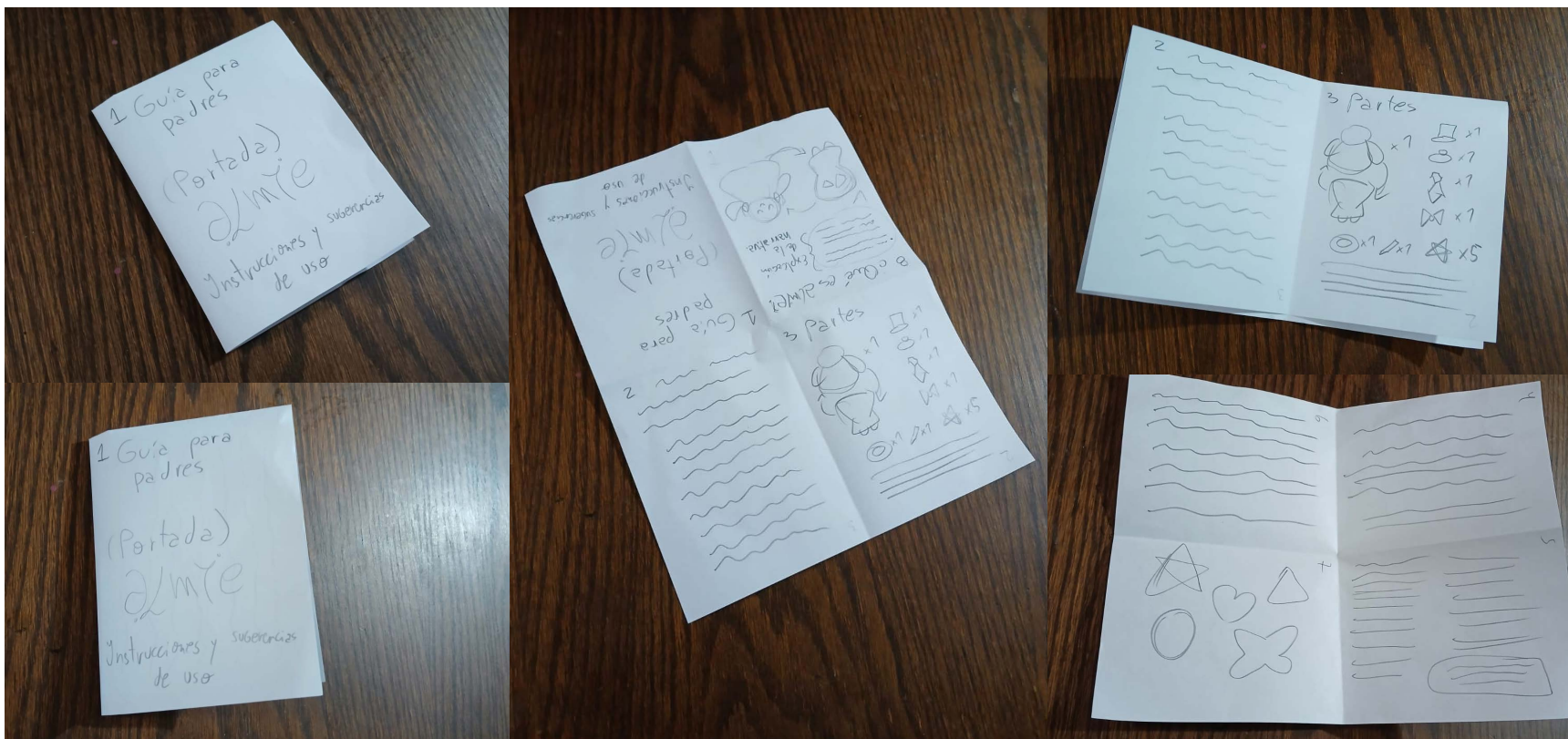


Figura 51: Prototipos de la guía para padres.

Antes

Durante

Después

Pre-Interacción

Interacción

Post-Interacción











































Situación o Actividad	Pre-Interacción		Interacción		Post-Interacción		Después		
Una niña llora y no quiere ir a clases, el padre preocupado busca una solución por internet.	El padre de la niña encuentra al peluche Almie y decide comprarlo para su hija.	El padre le presenta el muñeco en su estado negativo a la niña, utilizando la guía de padres incluida con el producto.	El padre le cuenta la historia de Almie a la niña, le propone ser su amiga y hace que cambie de estado para concordar con la narrativa.	La niña juega con Almie, y lo personaliza cambiándole los accesorios usando las tarjetas de referencias generando un vínculo afectivo con el peluche.	La niña nerviosa conversa con Almie antes de ir al colegio, Almie ayuda a calmarla y la motiva a asistir a clases.	Almie se esconde en su brazaletes para acompañar a la niña durante su periodo escolar, calmarla y ayudarla a que no esté nerviosa.	La niña vuelve del jardín a jugar con Almie y contarle sobre su día, recreando las actividades del colegio con los accesorios del peluche.	Finalmente la niña se ve más calmada y motivada a ir a clases, aprendiendo a lidiar con sus propias emociones y la de los demás gracias a Almie y su dualidad de estados.	
Puntos de contacto	- Teléfono o computador con acceso a internet	- Almie (estado negativo) - Packaging	- Almie (estado negativo) - Guía para padres	- Almie (estado positivo)	- Almie (estado positivo) - Accesorios - Tarjetas de referencia	- Almie (estado negativo)	- Brazaletes de Almie - Mini-Almies	- Almie (estado positivo) - Accesorios - Brazaletes - Mini-Almies	- Almie
Objetos									
Usuario									
Pensamientos	 ¿Qué puedo hacer para que mi hija esté tranquila y vaya al jardín?	 ¿Cuánto cuesta? ¿De qué material es? ¿Es apropiado para niños pequeños? ¿Le gustará a mi hija?	 ¿Le servirá a mi hija este peluche para motivarse a ir al jardín?	Le tengo que contar la historia a mi hija para que se entusiasme en ir al jardín, interactuar con ella me alegra.	Me siento feliz porque le gustó el juguete y está entretenida jugando, espero que funcione.	Estoy preocupado por cómo se siente mi hija y si funcionará o no el juguete.	Me sorprende ver a mi hija entusiasmada por ir a clases, siento alivio y tranquilidad.	Me alegro al ver que volvió contenta del jardín a contarle sobre su día al muñeco y a jugar con él.	Almie fue una gran compra, mi hija está más tranquila al ir al jardín y se divierte jugando.
	 No quiero ir al jardín porque me da miedo y no tengo amigos	Estoy triste porque tengo que ir al jardín y no quiero.	¿Qué es lo que me trae mi padre? Me da curiosidad.	El peluche es suave y colorido, me gusta abrazarlo y me dan ganas de jugar con él.	¡Es entretenido personalizar y jugar con Almie! Me alegra poder ayudar a que esté feliz.	Estoy un poco nerviosa pero tengo que ir al jardín por mi amigo Almie, él me ayuda a calmarme.	Almie me acompañará a clases, voy con mi amigo así que no tengo miedo ni tristeza y tengo ganas de asistir al jardín.	Hoy fue un gran día y quiero recrear mis actividades jugando con Almie.	Si me siento nerviosa tengo que recordar cómo se siente Almie, él me ayuda a estar tranquila y me divierte jugando con él.
Emociones	 								
	 								

Tabla 12: Viaje del usuario.

CREACIÓN DE LA PROPUESTA

1

Moldes

98 - 101

2

Fabricación

102 - 108

3

Materialidad

109 - 112

4

Producto final

113 - 119

1. MOLDES

Debido a que la propuesta es un producto textil la fabricación se realiza a través de moldes de tela. Estos moldes se llevaron junto a la tela escogida para que fuesen cortados con un pequeño margen de corte y posteriormente cosidos a máquina. Los imanes debido a su naturaleza magnética se añadieron al final en un proceso manual.

La propuesta se dividió en 4 a la hora de clasificar los moldes para su fabricación, estas 4 clasificaciones son; Cuerpo, Traje, Mochila y Accesorios.

1.1 Cuerpo

El cuerpo del muñeco se fabricó en 3 partes; cabeza, torso y brazos.

1.1.1 Cabeza

Para fabricar la cabeza se utilizaron 2 moldes, uno para el frente y para la parte trasera de la cabeza (A), y otro para los costados laterales (B). El primer molde cuenta con unos cortes en el centro

para dibujar lo que posteriormente será el bordado de la cara. Ambas piezas son simétricas sin embargo una es más larga y angosta como se refleja en la figura 52 para darle una forma más redondeada a la cabeza.

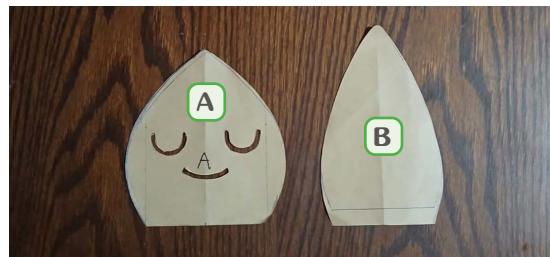


Figura 52: Moldes de la cabeza.

1.1.2 Torso

Para la fabricación del torso se utilizaron 3 moldes, similar a la fabricación de la cabeza se utilizó un solo molde para la parte de adelante y atrás (C), y otro molde para ambos costados (D). El tercero (E) se utilizó como base para la parte inferior del torso que uniera y cerrara las otras 4 partes. Estos moldes se muestran en la figura 53.



Figura 53: Moldes torso.

Posteriormente se realizó un cuarto molde un poco más pequeño (E1) que el de la base como se muestra en la figura 54, el cual se utilizó para crear una pieza de cartón y colocarla dentro del muñeco para darle más soporte.



Figura 54 Molde base del torso.

1.1.3 Brazos

Los brazos se fabricaron con un solo molde, (F) del cual se sacaron los 4 trozos de tela para fabricar los 2 brazos. Debido a que su forma no es simétrica se debe colocar por el revés y por el derecho dos veces respectivamente en la tela. El molde se muestra en la figura 55.



Figura 55 Molde brazos.

1.2 Traje

La propuesta cuenta con un traje reversible para cumplir la función del cambio de estado, este traje por un lado es el estado negativo y por el otro lado la ropa que está usando el muñeco. Para realizar esto se dividió el trabajo en 3 partes.

1.2.1 Parte superior

La primera parte del traje reversible es la cabeza del estado negativo, la cual va en el torso del cuerpo pero invertida, es por esto que se utilizan los mismos moldes usados para el torso (C, D, E). Además, como esta parte superior por el derecho lleva bordados los ojos tristes del estado negativo se añade un molde para colocar los ojos (H) y dos moldes más para el bordado de los ojos (I, J), los cuales son diferentes entre sí. Estos moldes se muestran en la figura 56.



Figura 56 Molde de la parte superior del traje reversible.

1.2.2 Parte inferior

Para la parte inferior del traje se crea un solo molde (G), como se aprecia en la figura 57. Este molde se utiliza tanto para el revés como para el derecho y se usa para recortar 2 piezas en dos diferentes telas, las cuales van unidas.



Figura 57: Molde de la parte inferior del traje reversible

1.2.3 La ropa

Finalmente se crean los moldes de lo que sería la ropa del muñeco en su estado positivo (K, L, M, N) tomando como base el molde del torso para colocar las partes del traje. Estos moldes de la figura 58

están diseñados para colocarlos encima de la parte inferior del traje reversible, y que simulen un traje de jardín infantil como se menciona en la parte de la propuesta conceptual.

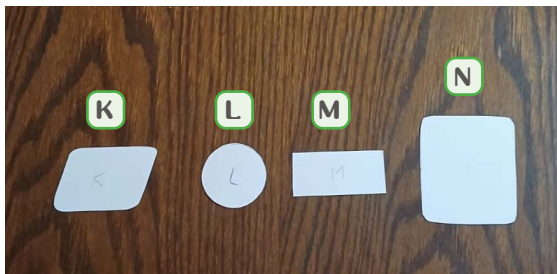


Figura 58: Moldes de la ropita de Almie.

1.3 Mochila

Almie lleva una mochila en su espalda, la cual se puede sacar y colocar en sus brazos. Para crear los moldes de la mochila primero se hicieron medidas y pruebas previas para que pudiese almacenar los accesorios y que pudiera ir en los brazos de Almie. La mochila se fabricó utilizando 3 moldes, dos de ellos para el bolso (O, P) y el restante

para las hombreras (Q). En la figura 59 se muestran los 3 moldes, en donde la parte O fue utilizada para el respaldo de la mochila, la cual lleva un ojal en la solapa, y el mismo molde pero doblando la parte para la solapa se utilizó para la parte delantera, la cual lleva un botón.

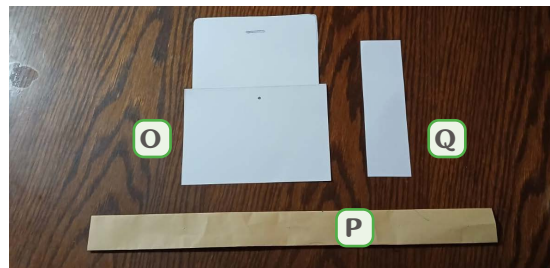


Figura 59: Moldes utilizados para hacer la mochila.

1.4 Accesorios

El último grupo de moldes son los de accesorios, los cuales están divididos en 3 categorías; accesorios para vestir, la pulsera, y los “mini-almies”. Los otros accesorios para simular las actividades escolares no necesitan moldes para su fabricación.

1.4.1 Accesorios para vestir

Almie cuenta con dos tipos de accesorios para vestir, los que van en la cabeza y los que van en el cuello. Para las prendas que van en la cabeza se utilizaron los moldes de la figura 60, y para los accesorios del cuello se utilizaron los moldes de la figura 61.

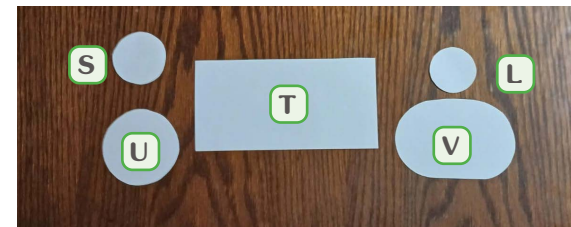


Figura 60: Moldes para los accesorios de la cabeza.



Figura 61: Moldes para los accesorios del cuello

1.4.2 Pulsera

La pulsera o brazaletes que viene con la propuesta está pensada para que la utilicen niños y niñas de 3 años aproximadamente, por lo que se utilizan las medidas estándar de muñeca para las medidas de los moldes, llegando a que la medida del brazaletes final debe tener un perímetro de entre 12 y 14 cm en su interior. Su molde se muestra en la figura 62.

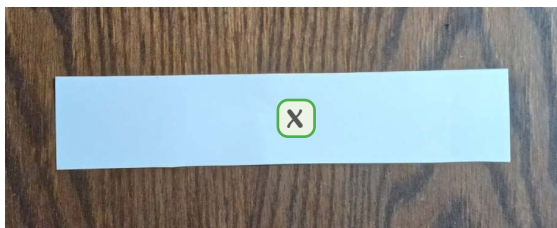


Figura 62: Molde de la pulsera.

1.4.3 Mini-Almies

Los Mini-Almies son accesorios pequeños con la cara de Almie los cuales el niño o niña puede colocar en su pulsera y llevarlos

a donde quiera. Debido a su tamaño los moldes se realizaron en una sola pieza para facilitar su fabricación. Estos moldes son figuras geométricas con un corte en el centro similar al del molde de la cabeza, para dibujar la cara y posteriormente bordarla. Los moldes de estas formas se muestran en la figura 63.



Figura 63: Molde de los mini-almies.

1.5 Ubicación de los imanes

Como se menciona en la propuesta conceptual, Almie lleva 4 imanes en su cuerpo y los accesorios que lo acompañan también tienen imanes ubicados en diferentes partes.

Es debido a esto que las ubicaciones de los imanes también se coloca en los moldes, para que a la hora de mandar a coser toda la propuesta no queden detalles sin clarificar, de modo que quien cosa a Almie sepa dónde colocar los imanes y de qué manera hacerlo.

En la figura 64 se muestran en detalle los moldes que llevan imanes (A, C, R, U, V, W, X, Y1 - Y5) y la ubicación de cada uno.

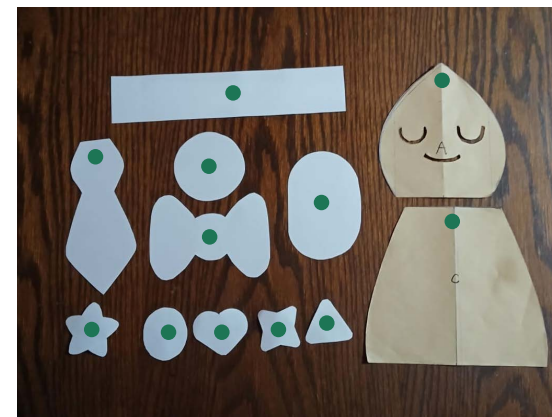


Figura 64: Ubicación de los imanes en los moldes.

2. FABRICACIÓN

Para la fabricación de Almie se mandó a coser a máquina pero debido a las características de la propuesta como los imanes y las telas escogidas algunas partes se tuvieron que coser a mano.

La construcción de las partes se dividió en 4 al igual que la clasificación de los moldes, para facilitar la comprensión del proceso.

2.1 Fabricación del cuerpo

El cuerpo del estado positivo de Almie fue la primera parte en fabricarse, ya que es la base de todas las demás piezas.

Para comenzar se cortaron las partes de la cabeza utilizando los moldes A y B, luego se hizo el bordado de la cara con hilo negro en una de las partes A. Se cortaron en total 4 piezas, dos por molde, y se cosieron las piezas del molde B a la pieza A con el bordado por los costados partiendo desde la punta hacia la base. Finalmente se incorporó la segunda pieza A para terminar de armar la cabeza.

El torso se armó cortando dos piezas C y dos piezas D, las cuales se cosieron por los costados dejando abierta la parte superior e inferior del torso para coser las otras dos partes al final.

Una vez terminadas la cabeza y el torso se les deben añadir los imanes, para esto se utiliza un trozo pequeño tela y se cose en forma de bolsillo en donde irían los imanes de la parte A y la parte C. Estos bolsillos se cosen a mano debido a su tamaño y antes de coser por completo el cuadrado de tela se coloca el imán dentro y se cierra.

Este mismo proceso se repite en los brazos de Almie, pero el imán esta vez se coloca antes de que se cosan ambos brazos a máquina ya que si se cose primero sería complicado coser el imán manualmente porque el espacio que queda entre ambas uniones para voltear la tela y rellenar es muy pequeño.

Una vez se tienen cosidas todas las partes y los imanes ya están colocados en la tela

se unen las piezas con la máquina de coser partiendo con la cabeza, la cual se une al torso con cuidado, dejando en el mismo lado las dos partes con imán. Luego se coloca la pieza E unida a la parte inferior del torso dejando un pequeño margen para voltear la tela para rellenar.

Para el relleno se utiliza algodón sintético y se coloca dentro de las piezas por las aberturas que se dejó. Primero se rellena el torso, y una vez relleno se coloca la pieza de cartón E1 para que el muñeco pueda sostenerse en una superficie plana con mayor facilidad, luego se rellenan ambos brazos dejando un espacio sin rellenar al final de la costura para que se puedan mover con mayor flexibilidad.

Cuando se terminan de rellenar las piezas estas se terminan de coser a mano, cosiendo los brazos directamente al torso de manera recta en la unión de la pieza B con la D de la cabeza y el torso respectivamente, de modo que los imanes queden mirando hacia adentro.



Figura 65: Fabricación cuerpo de Almie.

2.2 Fabricación del traje

El traje reversible se fabricó en 6 pasos, primero se cosió la parte que va apegada al cuerpo, segundo se cosió la parte de abajo que cae al ser volteado Almie, luego se hizo la misma parte pero por el reverso, colocando todos los detalles primero antes de unir ambas partes inferiores, finalmente se cosió la parte inferior con la superior.

Para fabricar la parte superior del traje, primero se cortaron las piezas utilizando los moldes C, D y E, los mismos utilizados para el torso de Almie, y se cosieron de la misma manera, a máquina partiendo por los costados y finalizando con la parte E. Sin embargo, al igual que la cabeza de Almie esta parte lleva un bordado, por lo que se borda antes de unir las partes.

Para el bordado se utilizan los moldes H, I y J, H para saber la ubicación y forma de los ojos y los otros 2 para hacer el bordado. Este se hace con hilo negro sobre una tela blanca y luego se cose a la parte frontal.

La parte inferior se fabrica con el molde G, el cual se utiliza para sacar dos piezas de tela oscura, y dos piezas de tela naranja. Las dos piezas de tela oscura se cosen a máquina por los costados del molde para formar un anillo, y antes de repetir el mismo proceso en la tela naranja primero se le unen las piezas de la ropa de Almie. Estas piezas se sacan de los moldes K, L, M y N para el cuello, los botones, el pliego del bolsillo y el bolsillo respectivamente. El pliego del bolsillo se une al bolsillo primero, y luego se cose a la tela naranja en forma de U, dejando un espacio para poder abrir el bolsillo, las demás piezas también se cosen a la tela naranja a máquina.

Una vez cosidas ambas telas por los costados estas se unen para generar el traje reversible, colocando el derecho de ambas telas frente a frente y cosiéndolo por la parte inferior para luego voltearlo y coserlo por la parte superior a mano. Luego de terminada esta parte se une por el reverso manualmente a la parte superior, fijándose de que los ojos y la ropa queden en lados opuestos.



Figura 66: Parte inferior del reversible de Almie.



Figura 67: Fabricación traje reversible.

2.3 Fabricación de la mochila

La mochila que lleva Almie se fabrica utilizando los moldes O, P y Q, de modo que el molde O se utiliza para sacar dos piezas diferentes de tela. La primera pieza, que denominaremos Oa, se corta utilizando el molde O completo y se une a la pieza P cosiendo a máquina, dejando la solapa con el ojal sin unir. Luego a la segunda pieza, denominada Ob, se le cose un botón y posteriormente se une al lado contrario de la pieza P nuevamente a máquina. Finalmente a las partes que quedaron sin unir se les hace un dobladillo para obtener un mejor acabado.

Para las hombreras de la mochila se cortan dos trozos de tela utilizando el molde Q, y se cosen sobre sí mismas por el reverso con una sola costura uniendo ambos lados, luego se voltean y se rellenan con un poco de algodón para posteriormente coserlas al respaldo de la mochila.



Figura 68: Fabricación de la mochila de Almie.

2.4 Fabricación de accesorios

La creación de los accesorios fue la última parte del proceso de fabricación, y se utilizaron variados moldes, siendo estos los moldes L, R, S, T, U, V, W, X, y para los Mini-Almies se utilizaron los moldes Y, desde Y1 hasta Y5.

Para crear los accesorios del cuello se utilizaron los moldes R y W, cortando dos trozos de tela por molde y luego cosiéndolos a máquina por el revés dejando un espacio para luego voltearlos, rellenarlos y cerrarlos. Antes del relleno se le coloca un imán a cada accesorio cosiendo un pequeño bolsillo a mano al igual que las partes con imanes del cuerpo. A la corbata se le hace una costura para separar la parte inferior con la superior del relleno.

Los accesorios para la cabeza se crearon en más partes, siendo los moldes S, T y U los del gorro de copa, en donde se cortan y cosen dos círculos de tela utilizando el molde U, luego se cortan dos círculos más pequeños utilizando el molde S y se unen al rectángulo de tela cortado con el molde T para voltearlo y rellenarlo

formando un cilindro de tela, y finalmente uniéndolo a la parte inferior. Antes de voltear y unir la parte inferior al cilindro primero se le cose un imán del mismo modo que los demás imanes y luego se rellena un poco.

Para la boina se cortan dos trozos de tela usando el molde V, se le coloca un imán a una de las partes, se unen y se rellena. Luego utilizando el molde L se crea una esfera de tela cortando, uniendo y rellenando dos círculos pequeños. Esta esfera luego se une al lado contrario del imán para darle la forma de boina.

Para crear la pulsera se crea un cilindro utilizando el molde X, se borda un círculo para indicar dónde está el imán y éste se coloca cosiendo el bolsillo manualmente antes de voltear y rellenar el cilindro

Finalmente para crear los Mini-Almies se recortan y unen pequeñas figuras en pares, del mismo modo que los demás accesorios, uniendo un imán, volteando y rellenando, sin embargo antes de coserlas se les crea una pequeña cara bordada con hilo negro.



Figura 69: Accesorios de vestuario.



Figura 70: Accesorios mini-almies y pulsera.

2.5 Accesorios de madera

La propuesta además de tener elementos textiles cuenta con accesorios de madera, los cuales están diseñados para que no sean peligrosos para niños pequeños y que resistan golpes y caídas para que no se rompan con facilidad.

Para hacer estos accesorios se utilizó un palo redondo de Raulí, primero cortando el tamaño deseado para los accesorios, luego creando la forma deseada (en este caso un lápiz), y añadiendo el imán al final.

Para cortar el Raulí se utilizó una sierra de mano, luego para tallar la forma se utilizó gubia y lija de madera. La perforación para introducir el imán en la madera se realizó con una broca de 5mm de diámetro, luego se introdujo el imán y se tapó la perforación con un trozo de madera de 5mm de grosor, pegándolo con cola fría de madera y luego cortando el excedente. La figura 71 muestra el proceso recién explicado con fotografías.



Figura 71: Fabricación del accesorio de madera.

3. MATERIALIDAD

La materialidad de la propuesta es un aspecto importante que considerar, especialmente cuando se trata de un juguete para niños, y en este caso que es un peluche toma mayor importancia al ser un producto textil. Para esta propuesta se tienen en consideración tres tipos de materiales, las telas, los imanes y la madera de los accesorios no textiles.

3.1 Telas

Al ser un producto diseñado para que niños lo utilicen hay algunas consideraciones que tomar antes de escoger la tela a utilizar, algunas de estas consideraciones están descritas en el mapa de requerimientos y atributos, como por ejemplo que sea suave y resistente.

Existen distintos tipos de tela con estas propiedades y que ya se utilizan comúnmente en la fabricación de peluches, como lo son la felpa y el terciopelo, sin embargo las características del producto requiere que las telas cumplan diferentes

funciones que requieren ciertos atributos prácticos, como la flexibilidad o facilidad de limpieza. También se requieren telas que se caracterizan por sus atributos sensoriales, como la textura o el color.

Finalmente debido a todos estos requisitos las telas escogidas son la tela Velboa y la tela de Corderito.

3.1.1 Tela Velboa

La tela velboa es una tela suave e hipoalergénica similar al terciopelo y a la felpa. Es de alta durabilidad y flexibilidad, y está disponible en diferentes colores. Su fabricación es 100% poliéster, se puede lavar a máquina o a mano con agua fría y sin utilizar blanqueador.

Esta tela se elige principalmente debido a su flexibilidad, suavidad y resistencia, además de su amplia gama de color, y se utiliza en el cuerpo, la mochila y los accesorios de la propuesta. En la figura 72 se muestra la ficha técnica textil de esta tela.

Ficha técnica textil

Muestra: 

Nombre: Tela Velboa
Descripción: Tela suave de pelo corto elástica, ecológica e hipoalergénica utilizada para todo tipo de prendas textil.
Composición: 100% Poliéster
Técnica: Tejido
Origen: China
Grosor: 1.5mm
Ancho: 150cm

Cuidados:

 Lavar a mano

 No usar secadora

 No usar blanqueador

 Planchar a baja t°

Muestras de color

Figura 72: Ficha técnica textil de la tela velboa

3.1.2 Tela de corderito

Esta tela se caracteriza por ser una tela con pelos sintética 100% poliéster, es suave al tacto, elástica y resistente. Su textura es similar a las pieles de pelo corto, y para sus cuidados se recomienda lavar con agua fría y tratar con delicadeza.

Esta tela se utiliza para el reverso de la propuesta, ya que su elasticidad permite poder sacar y colocar el traje reversible con facilidad, además su textura peluda le da una apariencia irregular al estado negativo y permite un estímulo sensorial al tacto en los niños para que los ayude a relajarse. La figura 73 muestra la ficha técnica textil de esta tela.

3.2 Madera

Para los accesorios de madera se utiliza madera de Raulí. Esta madera se escoge por su suavidad, ligereza y por ser fácil para tallar, de este modo se facilita la fabricación de accesorios. Gracias a que el Raulí ya

viene en formatos cilíndricos a modo de palos de maqueta se decide utilizar estos para fabricar los prototipos del producto, sin embargo a la hora de mandar a hacer los accesorios de madera a una empresa maderera estos pueden variar en su tamaño, diámetro y forma.

El Raulí es una madera asociada a la calidez y a la tranquilidad (Jacob-Dazarola & Rojas, 2023), conceptos que se desean en la propuesta. Además su resistencia permite que los accesorios no se rompan con facilidad, y su suavidad es perfecta para un producto para niños. El Raulí también tiene un aspecto natural sin brillo y una veta muy poco definida por lo que su superficie no interfiere en el diseño deseado de los diferentes accesorios de madera.

Como se decide utilizar Raulí para los accesorios también se prefiere su utilización para el botón que lleva la mochila de Almie, teniendo precaución en que el tamaño no sea pequeño para evitar riesgo de asfixia.

Ficha técnica textil

Muestra: 

Nombre: Corderito

Descripción: Tela sintética suave de pelo mediano-corto flexible y resistente. Ideal para ropa, abrigos y mantas.

Composición: 100% Poliéster

Técnica: Tejido

Peso: 260 gr/m

Ancho: 150cm

Cuidados:

-  Lavar a mano
-  No usar secadora
-  No usar blanqueador
-  Planchar a baja t°

Muestras de color

- 
- 
- 
- 

Figura 73: Ficha técnica textil de la tela corderito.

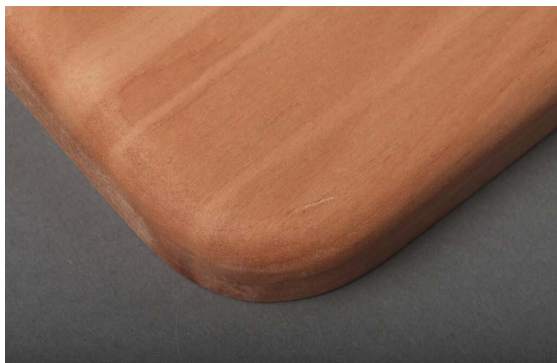


Figura 74: Madera de Raulí.



Figura 75 Palos de maqueta redondos.

3.3 Imanes

Los imanes utilizados en la propuesta son discos de Neodimio de diferentes potencias. La Tabla 13 muestra los distintos tipos de imanes y en qué parte de la propuesta fueron utilizados.



Tipo	Medidas	Potencia	Cantidad	Partes	Moldes	Foto
Disco	12x4	3600	4	Cabeza, Torso y Brazos	A, C, Fx2	
Disco	12x3	2670	1	Brazalete	X	
Disco	5x2	2660	5	Mini-Almies	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5	
Disco	10x3	3110	4	Accesorios de vestuario	R, U, V, W	
Cilíndrico	5x11	4490	1	Accesorios de Madera	Accesorios de Madera	

Tabla 13: Tipos de imanes utilizados en la propuesta.

3.4 Otros materiales

Además de los materiales mencionados anteriormente se utilizaron tipos de materiales durante el proceso de fabricación, entre estos están los hilos, el relleno y otros.

3.4.1 Hilos

Se utilizaron hilos de costura blanco y negro para unir las principales partes del producto, idealmente se espera utilizar hilos de los colores correspondientes a las telas a utilizar.

También para hacer los bordados se utiliza hilo para bordar de color negro.

Finalmente para la creación del brazalete se utiliza un hilo elástico de color blanco.

3.4.2 Relleno

Todo el relleno que se utilizó es de algodón sintético de poliéster blanco.

3.4.3 Otros

Otros materiales utilizados para la creación del producto fueron cartón piedra de 1.5mm para la incorporar en la base del cuerpo de Almie.



Figura 76 Hilos de colores

También se utilizó cola fría de madera para pegar los tarugos en los accesorios de madera antes de cortarlos.



Figura 77: Algodón sintético.

4. PRODUCTO FINAL















6

VALIDACIÓN Y RESULTADOS

1

**Actividad de
validación**

122 - 126

2

**Resultados y
conclusión**

127

1. ACTIVIDAD DE VALIDACIÓN

Para concluir con el proyecto de diseño se debió hacer una validación del producto, para probar que fuese adecuado para su uso con niños y que funcionara de la manera correcta.

A continuación se explicará en qué consistió la actividad de validación y cómo se realizó.

1.1 Introduciendo a Almie

Esta actividad se realizó con una niña de 2 años y medio y su madre en el hogar de ambas en la comuna de Peñalolén. Para iniciar la actividad primero se conversa sobre lo que hay que hacer, cómo funciona Almie y un resumen de las sugerencias de uso y el contenido de la guía de padres. Luego se le pide a la madre que presente a Almie a su hija en el estado negativo (como se muestra en las fotografías), usando la narrativa previamente explicada y que una vez terminada la historia y cuando la niña accediera a ser su amiga volteara a Almie, explicando que ahora está feliz gracias a que hizo su primera amiga.



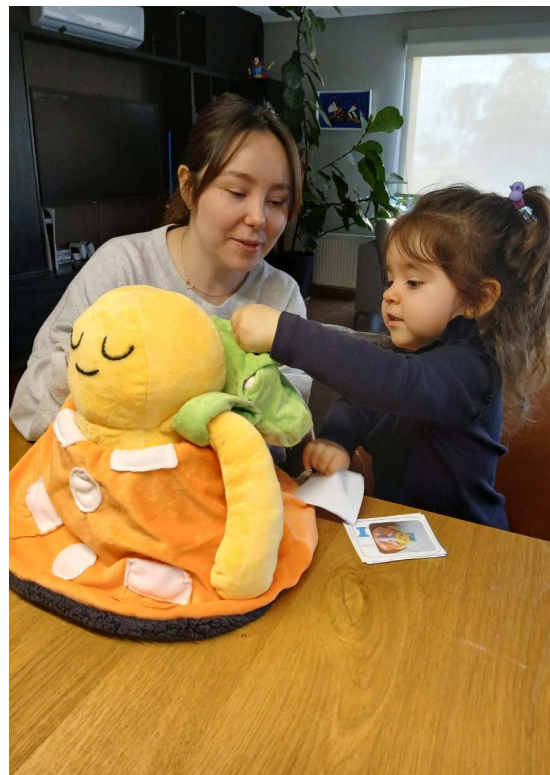
1.2 Descubriendo a Almie

Después de presentar a Almie la madre le entrega el muñeco a su hija y deja que lo explore, la niña abraza a Almie y le hace cariño para aliviar su tristeza y luego comienza a jugar con la ayuda de la madre.

La mamá le muestra la mochila de Almie a su hija y la ayuda a sacar los accesorios que lleva dentro, explicando que con esos puede vestir y jugar con Almie, dejando la pulsera a un lado. Se le hace entrega de las tarjetas de sugerencia sobre los trajes de Almie y se deja que ambas interactúen con la propuesta.

Al intentar abrir la mochila, la niña no puede hacerlo sin la ayuda de su madre por lo que se toma en consideración para mejorar el diseño.

Ambas sacan los accesorios y comienzan a jugar, demostrando un gran interés en la suavidad de la propuesta.



1.3 Juego libre

Después de que la madre ayuda a su hija a sacar los accesorios de la mochila y ambas descubren lo que trae dentro, se le deja a la niña jugar por su cuenta propia utilizando las cartas de sugerencias de uso de Almie.

En este punto la niña se ve entretenida descubriendo cómo las partes se pegan al cuerpo de Almie, para lo cual de vez en cuando requiere de la ayuda de la madre para saber dónde se pueden pegar los accesorios. El uso de imanes parece ser una actividad novedosa para ella, lo cual le llama mucho la atención incluso cuando algunos accesorios se pegan entre sí.

La niña sin embargo no usa las tarjetas de sugerencia de uso, y prefiere jugar por su propia cuenta, colocando incluso los Mini-Almie en la cabeza del muñeco. Vestir a Almie parece ser una actividad muy entretenida para la niña, queriendo incluir a la madre en el juego, llegando a colocar accesorios en la cabeza de ella y la suya.





1.4 Mini-Almies

A la hora de introducir los Mini-Almies juntos con la pulsera para llevarlos al jardín se hace una pausa para que la madre pueda explicar sobre el funcionamiento del brazaletes, sin embargo en un principio la niña parece no querer usar la pulsera. Después de que ve a su madre colocándose el brazaletes y colocando los Mini-Almies es cuando accede a jugar ella también, poniéndose el brazaletes en la muñeca derecha y pegando los Mini-Almies tanto a su pulsera como a Almie.

La niña en un principio no entiende dónde colocar los Mini-Almies, pero sí entiende que se colocan por el lado sin la cara. Una vez coloca su primer accesorio intenta colocar más pero como la propuesta solo tiene un imán se le caen, a lo cual la madre sugiere que la pulsera podría tener más de un imán o tener una banda metálica a lo largo para poder colocar cuantos Mini-Almie quiera. Se toma esta sugerencia para una revisión posterior y se sigue el juego.



1.5 A guardar

Ya finalizada la actividad de validación se le explica a la niña que Almie se debe ir, a lo cual esta se resiste y se pone triste por la partida de su nuevo amigo, pero después de explicarle que Almie volverá se empezó a tranquilizar y ayudó a guardar todos los accesorios en la mochila.

Cuando se puso triste se le volteó a Almie para explicarle que puede abrazar y hacerle cariño a Almie para que no se ponga triste, para probar la funcionalidad del estado negativo en calmar a los niños, pero cuando se le entrega a Almie en su estado negativo la niña inmediatamente lo voltea para ponerlo en su estado positivo nuevamente. Al preguntarle sobre su opinión de ambos estados dijo que no le gustaba el estado negativo por ser muy oscuro.

Al finalizar el guardado de Almie se le agradece a la madre y a la hija por su participación, y una vez se hacen las despedidas me retiro del lugar.

2. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Como resultados de la actividad de validación se obtiene que Almie es un producto llamativo, interesante y divertido para los niños gracias a su interactividad, y a sus estímulos sensoriales.

También gracias a los comentarios tanto de la madre como de la hija se logran obtener ideas para mejorar la propuesta, como la elección de telas y las indicaciones para los niños. Además, se concluye que la narrativa sí mejora la calidad del producto y le genera un mayor apego a los niños al darle una personalidad al peluche, que es lo que se quería lograr con el producto.

Como conclusión, Almie es una propuesta que está lejos de ser perfecta, aún hay varios aspectos que se pueden mejorar y detalles de fabricación a considerar. Sin embargo, los resultados son bastante positivos y esperanzadores para lograr que el proyecto sea un éxito y que permita ayudar a varios niños y niñas a ser felices durante su proceso de adaptación escolar.



7

REFERENCIAS

- Allison, D. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/01449290110108659>
- Alvarez Vasquez, J. (2023). ¿Cuáles son los niveles de educación en Chile? Editores Científicos. <https://editorescientificos.cl/cuales-son-los-niveles-de-educacion-en-chile/>
- American Psychiatric Association's (2022) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR).
- Anderson, K., Bancroft, T., Bills, M., Bishop, R., Chamba, Cordova, R., Loish, LoopyDave, Rodgon, Tulp, W., & Sandoval, G. (2019). The Character Designer. 21 draw.
- Bados López, A. (2015). Trastorno por ansiedad de separación y rechazo escolar: naturaleza, evaluación y tratamiento (2015) (pp. 1–53). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65645>
- Battarbee, K., & Mattelmäki, T. (2003). Meaningful product relationships. *Design and Emotion*, 337–341. <https://doi.org/10.1201/9780203608173-c61>
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483–524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 643–650.
- Berman, R. (1977). Preschool knowledge of language: What five-year olds know about language structure and language use. C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 61- 76). Amsterdam: John Benjamin's Publishing.

- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375–382. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.10532190>
- Boyden, J., Dawes, A., Dornan, P., & Tredoux, C. (2022a). Early childhood: The essential foundation. *Tracing the Consequences of Child Poverty*, 49–72. <https://doi.org/10.51952/9781447348368.ch004>
- Boyden, J., Dawes, A., Dornan, P., & Tredoux, C. (2022b). Middle childhood: A key time for healthy development and learning. *Tracing the Consequences of Child Poverty*, 73–100. <https://doi.org/10.51952/9781447348368.ch005>
- Braam, H. van. (2021). Color psychology. *ColorPsychology.Org*. <https://www.colorpsychology.org>
- Bragado Álvarez, C. (1994). *Terapia de Conducta en la Infancia: Trastornos de Ansiedad*.
- Castañeda, P. F. (1999). El lenguaje verbal del niño. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM. (pp. 1–12). http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng_niño/des_leng_ver_niño.html
- Chase, R. A. (1992). Toys and Infant Development: Biological, Psychological, and Social Factors. *Children's Environments*, 9(1), 3–12.
- Dabkowska, M., Araszkiwicz, A., Dabkowska, A., & Wilkosc, M. (2011). Separation Anxiety in Children and Adolescents. In *Different Views of Anxiety Disorders*. InTech. <https://doi.org/10.5772/22672>
- Desmet, P. M. A. (2012). Faces of product pleasure: 25 positive emotions in human-product interactions. *International Journal of Design*, 6(2), 1–29.
- Desmet, P. M. A., & Pohlmeier, A. E. (2013). Positive design: An introduction to design for subjective well-being. *International Journal of Design*, 7(3), 5–19.

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR; American Psychiatric Association, 2022).
- Elkind, D. (2008). The power of play. *American Journal of Play*, 1(1), 1–6.
- Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2007). Color and Psychological Functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 250–254. doi:10.2307/20183210
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification* (Vol. 17, Issue 2, pp. 287–313).
- Emslie, P. (2007). What's My Line? The Cartoon Cave. <https://cartooncave.blogspot.com/2007/11/whats-my-line.html>
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., & Jones, H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. In *Nursing Inquiry* (Vol. 15, Issue 1, pp. 49–56). <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2008.00395.x>
- Erdley, C. A., & Jankowski, M. S. (2020). Assessing youth. In *Social Skills Across the Life Span: Theory, Assessment, and Intervention*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00004-4>
- Feeney, S., & Magarick, M. (1984). Choosing Good Toys for Young Children. 40(1), 21–25.
- Fokkinga, S., & Desmet, P. (2012). Darker Shades of Joy: The Role of Negative Emotion in Rich Product Experiences. *Design Issues*, 28(4), 42–56. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00174
- Fokkinga, S. F., & Desmet, P. M. A. (2014). Run for your life! Using emotion theory in designing for concrete product interactions. 9th International Conference on Design and Emotion 2014: The Colors of Care, January, 384–393.
- Giménez-Dasí, M., Pons, F., & Bender, P. K. (2016). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 186–197. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778>

- Gleason, T. R., Sebanc, A. M., & Hartup, W. W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36(4), 419–428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.419>
- Gleason, Tracy R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 204–209. <https://doi.org/10.1080/01650250344000415>
- Gleason, Tracy R. (2017). The psychological significance of play with imaginary companions in early childhood. *Learning and Behavior*, 45(4), 432–440. <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0284-z>
- Gleason, Tracy R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. *Social Development*, 15(1), 128–144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00333.x>
- Gleason, Tracy R., & Kalpidou, M. (2014). Imaginary Companions and Young Children's Coping and Competence. *Social Development*, 23(4), 820–839. <https://doi.org/10.1111/sode.12078>
- Goldfried, M. R., & D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C. Spielberger (Ed.), Vol. 1. *Current topics in clinical and community psychology* (pp. 151–196).
- Goodyer, I. M., Bacon, A., Ban, M., Croudace, T., & Herbert, J. (2009). Serotonin transporter genotype, morning cortisol and subsequent depression in adolescents. *British Journal of Psychiatry*, 195(1), 39–45. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.054775>
- Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In *Social Skills Across the Life Span: Theory, Assessment, and Intervention*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9>
- Guarnera, M., Hichy, Z., Cascio, M. I., & Carrubba, S. (2015). Facial expressions and ability to recognize emotions from eyes or mouth in children. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), 183–196. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i2.890>

- Guyton, G. (2011). Using toys to support infant-toddler learning and development. *YC Young Children*, 66(5), 50–56.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37, 469–476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>.
- Hassenzahl, M. (2010). Experience Design: Technology for All the Right Reasons. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*, 3(1), 1–95. <https://doi.org/10.2200/s00261ed1v01y201003hci008>
- Hilliard, B. (2013). *Colour Psychology*. Murdoch University.
- Jacob-Dazarola, R., Ortíz Nicolás, J. C., & Cárdenas Bayona, L. (2016). Behavioral Measures of Emotion. In *Emotion Measurement* (Vol. 3, Issue 1, pp. 101–124). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100508-8.00005-9>
- Jacob-Dazarola, R., & Rojas, F. (2023). *Maderas Nativas de Chile*. <https://maderanativachile.cl>
- Jonauskaite, D., Abu-Akel, A., Dael, N., Oberfeld, D., Abdel-Khalek, A. M., Al-Rasheed, A. S., Antonietti, J.-P., Bogushevskaya, V., Chamseddine, A., Chkonia, E., Corona, V., Fonseca-Pedrero, E., Griber, Y. A., Grimshaw, G., Hasan, A. A., Havelka, J., Hirnstein, M., Karlsson, B. S. A., Laurent, E., ... Mohr, C. (2020). Universal Patterns in Color-Emotion Associations Are Further Shaped by Linguistic and Geographic Proximity. *Psychological Science*, 31(10), 1245–1260. <https://doi.org/10.1177/0956797620948810>
- Jonauskaite, D., & Thorstenson, C. A. (2024). Special collection: Color and emotion. *Color Research and Application*, 49(2), 218–221. <https://doi.org/10.1002/col.22911>
- Judy, S.-K. (2018). *Color Psychology to Empower and Inspire You*. <https://www.empower-yourself-with-color-psychology.com>
- Kayi-Aydar, H. (2022). Negative emotions. *Language and Emotion*. Volume 2, January, 1078–1089. <https://doi.org/10.1515/9783110670851-019>

- Keinonen, T., Vaajakallio, K., & Honkonen, J. (2013). Designing for wellbeing. <https://aaltodoc.aalto.fi:443/handle/123456789/11818>
- Knott, G. P. (1979). Nonverbal Communication During Early Childhood. *Theory Into Practice*, 18(4), 226–233. <https://doi.org/10.1080/00405847909542839>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp.9–17). New York, NY, US: Springer International Publishing.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. In *Dimensions of Early Childhood* (Vol. 38, Issue 2, pp. 3–12). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ945679&site=ehost-live%5Cnhttp://www.southernearlychildhood.org/publications.php>
- Magee, W. J., Eaton, W. W., Wittchen, H.-U., Mcgonagle, K. A., & Kessler, R. C. (1996). Agoraphobia, Simple Phobia, and Social Phobia in the National Comorbidity Survey.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., García-Fernández, J. M., & Quiles, M. J. (2003). LOS MIEDOS EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, 6(13). <https://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>
- MIND. (2021). What is a phobia?
- Morris, R.J. y Kratochwill, T.R. (1983). *Treating Children's Fears and Phobias. A behavioral approach*
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2023). Specific fears and phobias. In *Encyclopedia of Child and Adolescent Health* (pp. 227–235). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00054-6>
- Nebel-Schwalm, M., Spano, P. S., & Davis, T. E. (2022). Specific Phobias. In *Comprehensive Clinical Psychology* (pp. 356–372). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00227-2>

- Oar, E. L., Lavell, C., & Ollendick, T. H. (2023). Specific phobia. In *Encyclopedia of Mental Health* (pp. 343–352). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00254-X>
- Oluç, T., & Sarılioğlu, A. (2023). The effect of a hand puppet-based therapeutic play for preschool children on the fear and pain associated with blood collection procedure. *Journal of Pediatric Nursing*, xxxx. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.06.012>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Trastornos mentales. *Who.Int*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Picou, P., Adenuga, P., Ellison, K., & Davis, T. E. (2022). Specific Phobias in Children and Adolescents. In *Comprehensive Clinical Psychology* (pp.233–255). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00041-8>
- Reinhard, J., Mittermeier, A., Brandstetter, L., Mowat, K., Slysčak, A., Reiter, A. M. F., Gamer, M., & Romanos, M. (2023). Fear conditioning and fear generalization in children and adolescents with anxiety disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02304-7>
- Roby, A. C., & Kidd, E. (2008). The referential communication skills of children with imaginary companions. *Developmental Science*, 11(4), 531–540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00699.x>
- Russ, S. J., Herbert, J., Cooper, P., Gunnar, M. R., Goodyer, I., Croudace, T., & Murray, L. (2012). Cortisol levels in response to starting school in children at increased risk for social phobia. *Psychoneuroendocrinology*, 37(4), 462–474. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2011.07.014>
- Schultz, S., & Baker, S. M. (2004). An Integrative Review of Material Possession Attachment. January 2004.
- Scott-Kemmis, Judy. 2009. Understanding the Meaning of Colors in Color Psychology. *Empower Yourself with Color Psychology*.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Taylor, A. B., & Asher, S. R. (1984). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 53–80). Norwood, NJ: Ablex.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary Companions and the Children Who Creates Them*. Oxford: Oxford University Press.
- Thorpe, G. L., Sigmon, S. T., & Yoon, K. L. (2012). Agoraphobia and Panic Disorder. In *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 68–75). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00013-6>
- Tillman, B. (2011a). Shapes and Silhouettes 2011 Creative Character Design. In T. & Francis (Ed.), *Creative Character Design* (pp. 67–84).
- Tillman, B. (2011b). What makes for good character design? In T. & Francis (Ed.), *Creative Character Design* (pp. 1–9).
- Turner-Cobb, J. M., Rixon, L., & Jessop, D. S. (2008). A prospective study of diurnal cortisol responses to the social experience of school transition in four-year-old children: Anticipation, exposure, and adaptation. In *Developmental Psychobiology* (Vol. 50, Issue 4, pp. 377–389). <https://doi.org/10.1002/dev.20298>
- Tvedt, G. E. (2016). How to design for children: Methods and considerations for product attachment. 1–11. <https://www.ntnu.edu/documents/139799/1273574286/TPD4505.Gunnar.Eidsvik.Tvedt.pdf/8887f318-e984-4355-aa15-c8a0aff7170d>
- Valdez, P., & Mehrabian, A. (1994). Effects of Color on Emotions. In *Journal of Experimental Psychology: General* (Vol. 123, Issue 4, pp. 394–409). <https://doi.org/10.1037/0096-3445.123.4.394>
- Vassilopoulos, S. P., & Banerjee, R. (2008). Interpretations and judgments regarding positive and negative social scenarios in childhood social anxiety. In *Behaviour Research and Therapy* (Vol. 46, Issue 7, pp. 870–876). <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.03.008>
- Walt Disney Family Museum. (2020). Tips and Techniques: Shape Language. In *Waltdisney.Org* (p. 5). https://www.waltdisney.org/sites/default/files/2020-04/T%26T_ShapeLang_v9.pdf

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130–143. <https://doi.org/10.1177/10634266030110030101>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success. *Infants & Young Children*, 17(2), 96–113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Wexner, L. B. (1954). The degree to which colors (hues) are associated with mood-tones. *The Journal of Applied Psychology*, 38(6), 432–435.
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's Sensitivity to Expression of Emotion in Drawings. In *Source: Visual Arts Research* (Vol. 21, Issue 1).
- Wong, N., Sarver, D. E., & Beidel, D. C. (2012). Quality of life impairments among adults with social phobia: The impact of subtype. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.08.012>
- Yoon, J. K., Pohlmeier, A. E., & Desmet, P. M. A. (2017). EmotionPrism: A design tool that communicates 25 pleasurable human-product interactions. *Journal of Design Research*, 15(3–4), 174–196. <https://doi.org/10.1504/JDR.2017.089912>
- Yoosefi Looyeh, M., Kamali, K., Ghasemi, A., & Tonawanik, P. (2014). Treating social phobia in children through group narrative therapy. *The Artsin Psychotherapy*, 41(1), 16–20. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.005>
- Zlatev, J. (2009). The semiotic hierarchy: Life, consciousness, signs and language. *Cognitive Semiotics*, 4(May), 169–200. <https://doi.org/10.1515/cogsem.2009.4.spring2009.169>

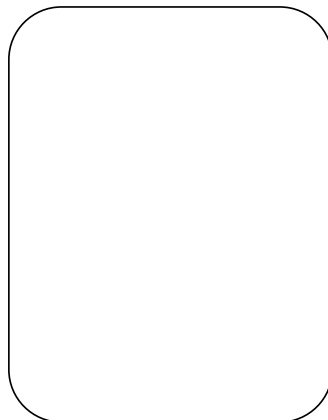
8

ANEXOS

Prototipos



Tarjetas de sugerencia de vestuario



Prototipo guía almie

almie

GUÍA DE USO

Almie es un espíritu tímido a quien le gustaría ir a la escuela, pero no se atreve y le da miedo porque no tiene ningún amigo.

¿Serás tú su amigo o amiga e irías a la escuela junto a él?

Utiliza esta narrativa para que tu hijo o hija se motive a ir a la escuela, generando un vínculo afectivo con Almie

Precauciones

Este producto contiene imanes. No acerque al fuego ni exponga a altas temperaturas ya que es altamente inflamable. Lave a mano y con agua fría.



¿Qué es Almie?

Almie es un peluche diseñado para ayudar a reducir los niveles de ansiedad en niños pequeños relacionados al primer día de clases y a la adaptación escolar.

¿Cómo funciona?

Almie cuenta con dos estados emocionales, uno negativo que simula estar triste o con miedo, y otro positivo que demuestra alegría y calma. Permite a los niños entender sobre sus propias emociones y las de los demás, ayudándolo a desarrollar sus habilidades sociales de comunicación y de regulación emocional al generar un vínculo con Almie y utilizar cada estado según corresponda.

Quando Almie está triste o asustado se esconde. En este estado el niño no puede jugar con él y su principal función es ser un soporte emocional para los niños, quienes pueden proyectar sus emociones negativas y comunicárselas a través de Almie, o calmarlas con los estímulos sensoriales proporcionados por su textura y suavidad.



La importancia del desarrollo emocional

Los niños pequeños que no se desenvuelven correctamente en su entorno académico no logran desarrollar correctamente sus habilidades sociales, lo que provoca un mal rendimiento escolar y los vuelve más propensos a desarrollar conductas antisociales en la adolescencia y adultez.

Almie motiva a los niños a asistir a clases y les ayuda a construir las habilidades necesarias para un mejor desarrollo emocional, cumpliendo el rol de un amigo imaginario quien los acompañará durante su proceso de ingreso académico. Si su hijo o hija tiene problemas para manejar sus emociones o no quiere asistir al colegio, Almie es la opción ideal para usted.

Quando Almie está feliz y tranquilo, se deja de esconder. En este estado se puede jugar con él, vestirlo, actuar, contar historias, etc. Almie puede sostener accesorios para simular las actividades escolares del niño o niña, y permitir la interacción entre pares, enseñando que para poder hacer las cosas que nos gustan debemos superar nuestras emociones negativas y no escondemos.

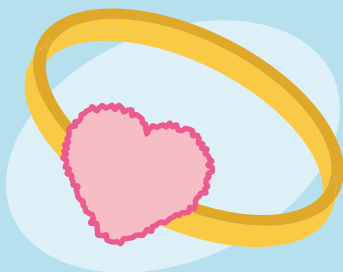
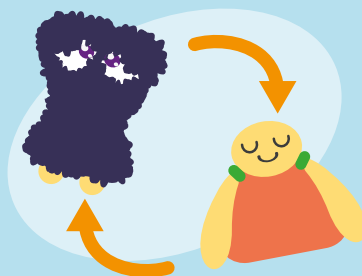


Prototipo guía almie reverso

Introducción de la narrativa

Para que Almie funcione como se pensó se le debe motivar al niño o niña a que utilice el producto, para esto se le incluye una narrativa que le creará un lazo emocional al niño.

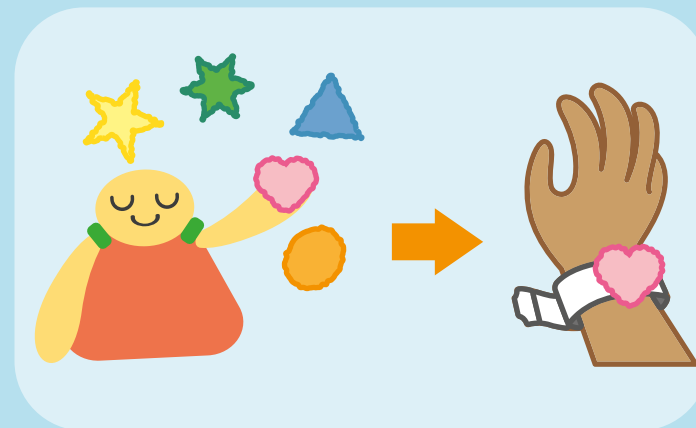
La narrativa que se encuentra la reverso de esta guía sirve para introducir a Almie de modo que el niño sea partícipe de la historia, ayudando a hacer feliz a Almie cómo un incentivo para ir a la escuela. Es por esto que es importante introducirlo en su modo negativo, y luego cambiarlo al positivo una vez el niño acceda a ser su amigo.



Se espera que el niño o niña empaticé con Almie y desee ayudarlo a ir a la escuela, sin embargo, debido a que Almie es un peluche considerado como un juguete es probable que no se pueda llevar directamente al entorno escolar. Es por esto que la propuesta cuenta con un brazalete de amistad magnético para que el niño pueda llevar a Almie a todos lados, colocando uno de los accesorios con imán en el brazalete.

Sugerencia de uso

Se sugiere que quien introduzca a Almie al niño juegue junto a él utilizando las tarjetas de referencia incluidas con los accesorios dentro de la propuesta, explicando sobre las diferentes emociones que sentimos, cómo podemos ayudar a alguien con miedo o pena a sentirse mejor y sobre la importancia de comunicar cómo nos sentimos a otros.



Imanes

Almie cuenta con 4 imanes dentro de su cuerpo, uno en cada brazo y dos en la cabeza ubicados como se muestra en el dibujo.

