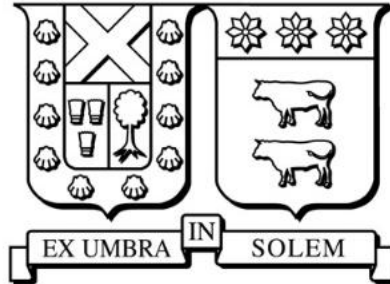


UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA
INGENIERÍA EN DISEÑO DE PRODUCTOS
SANTIAGO – CHILE



DESARROLLO DE HERRAMIENTA GAMIFICADA PARA EDUCAR SOBRE SITUACIONES
COTIDIANAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ALEXANDRA NICOLE VALDIVIESO ÁLVAREZ
MEMORIA DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE

INGENIERA EN DISEÑO DE PRODUCTOS
PROFESORA GUÍA – MELISSA POZATTI
PROFESOR CORREFERENTE – FELIPE ARENAS
[JUNIO – 2025]



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN Y CONFIDENCIALIDAD DE MONOGRAFÍA A REPOSITORIO ACADÉMICO

1.- IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Tipo de monografía (marcar una opción): ☒ Memoria o trabajo de título; ☐ Tesis de Postgrado;

Título del trabajo: Desarrollo de herramienta gamificada para educar sobre situaciones cotidianas de violencia de género en educación superior

Nombre del candidato(a): Alexandra Nicole Valdivieso Álvarez

Carrera / Grado: Ingeniería en Diseño de Productos

Campus: Santiago San Joaquín ; Departamento: Ingeniería en Diseño

2.- VALIDACIÓN DEL PROFESOR GUÍA/DIRECTOR DE TESIS

Yo, Melissa Pozatti, en mi calidad de profesor(a) guía/director(a) del trabajo académico mencionado anteriormente **DEJO CONSTANCIA** que:

- He revisado esta versión del documento y corresponde a la versión final aprobada del trabajo.
- El trabajo cumple con los requisitos académicos y de formato establecidos por la institución

3.- EVALUACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD POR PROPIEDAD INDUSTRIAL

☒ El trabajo **NO contiene información que amerite confidencialidad** y puede ser publicado de inmediato en repositorio con acceso abierto.

☐ El trabajo **CONTIENE** información con potenciales implicancias de propiedad industrial o intelectual y requiere un periodo de confidencialidad (embargo) por:

☐ 6 meses; ☐ 12 meses; ☐ 2 años; ☐ 3 años; ☐ 5 años; ☐ 10 años

Fundamentación de la necesidad de confidencialidad (obligatorio si se solicita embargo):

4.- FIRMAS

Profesor(a) guía o director(a) de memoria o tesis:

Fecha: 17/06/2025

; Firma:

Estudiante o Candidato(a):

Fecha: 17/06/2025

; Firma:

Este formulario debe ser insertado como página 2 de la memoria o tesis, completado y firmado por estudiante y profesor(a) antes de la entrega en portal PRISMA de Biblioteca USM.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco profundamente a mi profesora guía, Melissa Pozatti, por su constante orientación, apoyo y paciencia. Sus aportes y compromiso no solo enriquecieron mi proceso académico, sino que también me brindaron el respaldo que necesitaba para llevar adelante este proyecto. Sin ella, este camino habría sido mucho más difícil.

Extiendo también mi agradecimiento a Felipe Arenas, mi profesor correferente, por su disposición, comprensión y preocupación constante. Sus conocimientos y consejos potenciaron significativamente este trabajo.

A mi amiga del alma, Vania, gracias por acompañarme en cada momento de esta aventura. Por los cuatro talleres que sacamos adelante juntas, por cada “100” que celebramos en equipo, por las noches sin dormir y por cada palabra de ánimo para seguir adelante. Gracias por alegrar mi experiencia universitaria. Finalmente lo logramos. A todas, juntas.

A mi mamá, quien dedicó tantos años a enseñarme lo lindo que es aprender, estudiando conmigo, acompañándome noches enteras y haciendo miles de papelógrafos juntas. A caco, por invertir en mi educación y procesos. A mi hermano, por creer en mí cuando ni yo misma podía hacerlo.

A ustedes tres, gracias por estar siempre para celebrar cada uno de mis logros.

A mi amado gato Pinki, mi guardián espiritual, por su eterna lealtad al acompañarme pacientemente en largas noches de estudio, y darme momentos de calma en medio del caos.

A mis psicólogas, Mane y Carolina, gracias por brindarme las herramientas para seguir. A mis amigas, Pilo, Jesu, Carla y Kathia por sus palabras de aliento y compañía a lo largo de esta travesía.

A mis maestros de defensa personal, quienes me enseñaron a confiar en mí misma y volver a sentirme fuerte. A todas las valientes mujeres que conocí en el camino, gracias por inspirarme.

A mis compañeros que me eligieron como Delegada de Género en el Centro de Alumnos, gracias por confiar en mí.

Finalmente, me agradezco a mí misma. Por sobrevivir al infierno, por volver a reír y a soñar con una vida mejor. Hoy abrazo mi historia y mis cicatrices, sabiendo que este logro es una prueba de mi valentía y resiliencia.

Extiendo mi gratitud a la universidad, por brindar las herramientas para formarme académicamente.

A cada uno de ustedes, gracias por creer en mí. Sin ustedes, no estaría aquí escribiendo esto hoy.

RESUMEN

En este trabajo de titulación de Ingeniería en Diseño de Productos, se presenta el diseño y desarrollo de *Realidades Compartidas*, un juego para identificar y reflexionar sobre situaciones cotidianas de violencia de género en contextos universitarios. El objetivo principal fue desarrollar una herramienta *gamificada* para educar a estudiantes sobre señales tempranas de abuso y discriminación.

Se llevó a cabo una revisión teórica sobre género, violencia simbólica, brechas en la educación superior, protocolos universitarios y legislación vigente en Chile. A través de un enfoque teórico y práctico basado en *Design Thinking*, se exploraron formas de abordar el desconocimiento sobre los protocolos de investigación y sanción de prácticas constitutivas de acoso sexual y violencia de género.

Se desarrolló un prototipo iterativo que simula conversaciones en redes sociales. En él, las jugadoras acompañan a una amiga que enfrenta distintas formas de violencia.

Los resultados evidencian el potencial de la narrativa, la colaboración y la reflexión para favorecer la identificación temprana de señales de violencia.

Este proyecto contribuye al campo del diseño de productos con enfoque social. Se espera

que estos resultados sirvan para promover la democratización del acceso a contenidos educativos sobre violencia y derechos humanos para un futuro más inclusivo y respetuoso.

Palabras clave: Juego educativo, Gamificación, Universidad, Discriminación por motivos de género.

ABSTRACT

This Product Design Engineering thesis presents the design and development of *Realidades Compartidas*, a game aimed at identifying and reflecting on everyday situations of gender-based violence in university settings. The main objective was to develop a gamified tool to educate students about early signs of abuse and discrimination.

A theoretical review was conducted on gender, symbolic violence, gaps in higher education, university protocols, and current legislation in Chile. Through a theoretical and practical approach based on Design Thinking, the project explored ways to address the lack of awareness surrounding investigative and disciplinary protocols for sexual harassment and gender-based violence.

An iterative prototype was developed that simulates conversations on social media. In the game, players support a friend who is experiencing various forms of violence.

The results highlight the potential of narrative, collaboration, and reflection to facilitate early identification of warning signs of violence.

This project contributes to the field of socially engaged product design. These findings are expected to promote the democratization of access to educational content on violence and

human rights, fostering a more inclusive and respectful future.

Keywords: Educative game, Gamification, University, Gender-based discrimination.

GLOSARIO

A continuación, se presenta un glosario de términos utilizados, con el objetivo de proporcionar claridad y comprensión a quienes consulten este trabajo:

1. **Acoso sexual:** Conducta de connotación sexual no consentida que afecta la dignidad, integridad o bienestar de una persona. Puede manifestarse mediante palabras, gestos, tocamientos, insinuaciones, proposiciones o cualquier otra forma de presión y puede ejercerse de forma presencial o virtual.
2. **Bandera roja (*Red flag*):** Señal de alerta que indica una posible situación de riesgo, violencia o abuso.
3. **Componentes:** Elementos tangibles o digitales que forman parte del diseño del juego, como fichas, cartas, tableros, reglas o interfaces, que permiten la interacción entre los jugadores y el sistema.
4. **Consentimiento:** Acuerdo libre, informado, reversible y explícito entre personas para participar en una interacción, especialmente en contextos sexuales o afectivos.
5. **Dinámicas:** Patrones de comportamiento e interacción que emergen a partir de la aplicación de las mecánicas del juego. Reflejan cómo los jugadores

experimentan el sistema de juego y cómo responden a sus estímulos en la práctica.

6. **Dirección de Género:** Unidad institucional encargada de promover la igualdad de género, prevenir la violencia y la discriminación, implementar políticas de equidad y coordinar acciones de formación, acompañamiento y atención a víctimas.
7. **Discriminación de género:** Trato desigual, exclusión o restricción basada en el género de una persona, que limita el ejercicio de sus derechos, oportunidades o acceso a recursos.
8. **Educación Superior (ESUP):** Nivel educativo posterior a la enseñanza media, que comprende la formación impartida por universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.
9. **Equidad de género:** Principio que reconoce las diferencias entre géneros y busca garantizar condiciones justas y específicas para el acceso, la participación y el desarrollo pleno de todas las personas.
10. **Escalamiento de la violencia:** Proceso progresivo mediante el cual una situación de violencia se intensifica con el tiempo, pasando de señales sutiles o simbólicas a formas más directas y graves.
11. **Facilitadora / moderadora:** Persona encargada de guiar, apoyar y mantener un

entorno seguro durante el desarrollo de una actividad.

12. **Gamificación:** Aplicación de elementos, principios y dinámicas del juego en contextos no lúdicos, como la educación, con el objetivo de motivar la participación, mejorar el aprendizaje y generar cambios de comportamiento.
13. **Género:** Construcción sociocultural que asigna roles, expectativas y significados a las personas en función de su sexo. El género no es biológico, sino que se aprende y reproduce a través de normas sociales, y puede variar según el contexto histórico y cultural.
14. **LGBTQI+:** Acrónimo que engloba a personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, queer, intersex y otras identidades y orientaciones no heteronormativas ni cisnormativas.
15. **Ley 21.369:** Normativa chilena que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior.
16. **Mecánicas:** Reglas, sistemas y estructuras técnicas que determinan cómo funciona un juego. Definen las posibles acciones de los jugadores, los objetivos, las condiciones de victoria o avance, y las interacciones entre los elementos del sistema.

- 17. Protocolo institucional:** Documento oficial que establece el procedimiento a seguir ante situaciones de violencia, acoso o discriminación al interior de una institución. Incluye definiciones, canales de denuncia, medidas de protección y sanciones.
- 18. Reel:** Formato audiovisual breve, generalmente vertical de plataformas como *TikTok* o *Instagram Reels*.
- 19. Revictimización:** Proceso mediante el cual una persona que ha sido víctima de violencia es expuesta nuevamente al daño, ya sea por negligencia, prejuicio, culpabilización o procedimientos institucionales inadecuados que reproducen la agresión inicial.
- 20. Sansano/a:** Término utilizado informalmente para referirse a los y las estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María.
- 21. Sexo:** Clasificación biológica de las personas basada en características anatómicas, hormonales y genéticas. Se suele asignar al nacer como masculino, femenino o intersexual.
- 22. STEM:** Acrónimo en inglés que se refiere a las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*).
- 23. Superintendencia de Educación Superior (SES):** Entidad pública chilena

encargada de supervisar y fiscalizar a las instituciones de educación superior, velando por el cumplimiento de la normativa y la protección de los derechos de los estudiantes.

- 24. UTFSM o USM:** Universidad Técnica Federico Santa María.
- 25. Violencia de Género (VDG):** Acción o conducta que causa daño físico, sexual, psicológico, económico o simbólico, basada en razones de género.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	3
ABSTRACT	5
GLOSARIO.....	7
ÍNDICE	10
1 INTRODUCCIÓN	14
1.1 Contexto	15
1.1.1 Antecedente del proyecto: EmPower.	20
1.1.2 Gamificación y Juego Crítico.....	20
1.1.3 Definición del público objetivo	22
1.2 Objetivos.....	24
2 METODOLOGÍA.....	26
2.1 Empatizar.....	27
2.2 Definir	28
2.3 Idear y validar	29
2.4 Prototipar versiones avanzadas	29
2.5 Testear	30
3 FASE EMPATIZAR	31
3.1 Revisión Bibliográfica.....	31
3.1.1 La historia de las mujeres en la educación y las brechas de género en STEM	31
3.1.2 Tipos de violencia.....	34

3.1.3 Escalabilidad de los patrones de violencia de género.....	36
3.1.4 Dificultades en el reconocimiento de la violencia de género en contextos universitarios.....	37
3.1.5 Visibilización del problema y legislación en Chile	40
3.2 Estado del arte de prácticas existentes	41
3.3 Escenario UTFSM.....	45
3.4.1 Actividades en terreno.....	47
3.4.2 Hallazgos obtenidos en terreno.....	54
4 FASE DEFINIR	55
4.1 User Persona	56
4.2 <i>Stakeholders</i>	57
4.3 Customer Journey Map	59
4.4 Síntesis de hallazgos clave	61
4.5 Necesidades y Requerimientos.....	62
5 FASE IDEAR Y VALIDAR.....	66
5.1 Personajes	67
5.2 Contenidos de historias.....	68
5.3 Plataformas.....	71
5.3.1 Simulador de situaciones en primera persona.....	71
5.3.2 Plataforma virtual o aplicación educativa	73

5.3.3 Tablero tipo Oca	75
5.3.4 Tablero físico basado en mapa.....	76
5.3.5 Tablero físico basado en mapa institucional	77
5.3.6 Espacio de juego simulado en un celular	78
5.4 Dinámicas	79
5.4.1 Cartas para reflexionar y compartir experiencias.....	80
5.4.2 Identificación de <i>Red Flags</i> o Banderas Rojas	81
5.4.3 Juego de Rol Cooperativo	81
5.4.4 Roles ligados a cargos de centros de alumnos	82
5.4.5 Roles de amigas con puntos de vista diferenciados	84
5.4.6 Dinámica basada en chat.....	85
5.5 Mecánicas.....	86
5.6 Componentes del primer prototipo funcional de baja fidelidad (Versión 0).....	89
5.6.1 Advertencia de contenido sensible	89
5.6.1.1 Componente gráfico de notación de nivel de gravedad.....	90
5.6.2 Tarjeta de bienvenida e instrucciones generales	91

5.6.3 Tarjetas de identificación de <i>Red Flags</i>	91
5.6.4 Mazos diferenciados con definiciones de conceptos clave	92
5.6.5 Cartas con ilustraciones	92
5.6.5.1 Cartas de situación con narrativa progresiva	92
5.6.6 Configuración de la partida Versión 0	94
6 FASE PROTOTIPAR VERSIONES AVANZADAS.....	97
6.1 Realidades Compartidas Versión 1 (V.1)	97
6.1.1 Personajes.....	97
6.1.2 Contenidos.....	98
6.1.3 Componentes.....	98
6.1.4 Identidad	102
6.2 Realidades Compartidas Versión 2 (V.2)	103
6.2.1 Mejora en el diseño de Personajes .	103
6.2.2 Reorganización de contenidos	104
6.2.3 Herramientas de seguridad	105
6.2.4 Organización espacial y rediseño gráfico	105
6.2.5 Mecánicas de juego	110
6.2.6 Profundización de Contenidos	111

6.2.7 Testeo de Realidades Compartidas Versión 2 (V.2)	115
6.2.7.1 Objetivo del testeo	115
6.2.7.2 Participantes y metodología	115
6.2.7.3 Métricas: duración por tarjeta	115
6.2.7.4 Hallazgos cualitativos.....	116
6.3 Realidades Compartidas Versión 3 (V.3)	117
6.3.1 Narrativa global del juego.....	117
6.3.2 Componentes y evolución del contenido	118
6.3.3 Mecánicas de juego	121
7 FASE TESTEAR.....	123
7.1 Testeo 1: Público Objetivo	123
7.1.1 Metodología	123
7.1.2 Interacciones y dinámica.....	124
7.1.3 Hallazgos	125
7.2 Testeo 2: Intervención de Género	126
7.2.1 Interacciones y dinámica.....	127
7.2.2 Reacciones ante el contenido	127
7.2.3 Participación y compromiso.....	127
7.2.4 Interacciones con facilitadoras	128
7.2.5 Hallazgos	128
8 RESULTADOS.....	130

8.1 Propuesta final	130
8.2 Jugabilidad y flujo de una partida	133
8.3 <i>Octalysis</i>	134
8.4 Viabilidad económica	136
8.4.1 Mercado objetivo.....	136
8.4.2 Costos de Producción estimados	136
8.5 Canvas de Modelo de Negocio	138
8.6 Canvas de Gamificación	141
9 CONCLUSIONES	144
9.1 Conclusiones del proyecto	144
9.1.1 Conclusiones relacionadas con los objetivos:	145
9.1.2 Contribuciones al campo:.....	149
9.1.3 Limitaciones y recomendaciones	149
9.2 Mejoras y proyecciones	150
REFERENCIAS	152
ANEXOS	156
A) Notación Figura 8.....	156
B) Entrevista y sesión de <i>card sorting</i> con María Berrios, psicóloga clínica de la Universidad Técnica Federico Santa María	157
C) Prácticas constitutivas de acoso sexual SERNAMEG	161
D) Descripción ampliada personajes.....	162

E) Ideas preliminares: combinaciones de situaciones a abordar (IA)	166
F) Simulaciones gráficas del tablero	173
G) Contenidos y personajes.....	174
H) Listado de conceptos clave para el mazo de definiciones	175
I) Listado de conceptos para el mazo de prácticas constitutivas de acoso sexual, discriminación y violencia de género.....	177
J) Las 5 dimensiones de fidelidad en el prototipado (Kathryn McElroy).....	177
K) Entrevista de Validación con Melody Cid, Psicóloga Clínica y Experta en Género UTFSM	179
L) Formulario observación Testeo	190
M) Consentimiento informado Testeo	193

1 INTRODUCCIÓN

En la presente memoria para optar al título de Ingeniera en Diseño de Productos, se expone el proceso de investigación, conceptualización y desarrollo de una herramienta *gamificada* orientada a la prevención de la violencia de género (VDG) en contextos universitarios. El proyecto se enfoca específicamente en el diseño de un juego colaborativo que permita a estudiantes identificar, reflexionar y reaccionar ante señales tempranas de abuso, discriminación y acoso en la vida académica.

Este trabajo se enmarca en el enfoque preventivo de la VDG, con especial atención a la etapa de formación profesional de las y los estudiantes. Se tomó como caso de estudio la Universidad Técnica Federico Santa María, considerando su marcada brecha de género en las matrículas y que es la casa de estudios de la autora.

La propuesta se desarrolló a través de la metodología *Design Thinking*, lo que permitió abordar la problemática desde una mirada empática, iterativa y centrada en las usuarias. Las etapas incluyeron investigación preliminar, levantamiento de requerimientos, ideación, desarrollo de prototipos y validación en terreno, integrando constantemente retroalimentación de expertas en género, psicólogas clínicas y estudiantes universitarias.

A continuación, se presenta la contextualización que da origen a esta propuesta, incluyendo antecedentes del problema, aprendizajes previos, marco legal y teórico, y justificación del enfoque gamificado.

1.1 Contexto

1.1.1 Origen del proyecto y aprendizaje inicial

La idea que dio origen a este trabajo surgió en el marco de la asignatura Taller de Productos VII, durante el primer semestre del año 2023. Esta asignatura incentivó a los y las estudiantes a desarrollar proyectos alineados con sus intereses personales, vocación profesional y compromiso social, en concordancia con uno de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Figura 1).

El presente proyecto se enmarca en el ODS 5: Igualdad de Género, con especial énfasis en su meta 5.2: *“Eliminar todas las formas de*

violencia contra las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado”.



Figura 1 – Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El concepto de igualdad de género¹ implica que hombres, mujeres y otras identidades de género², tengan los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades. No obstante, para alcanzar una igualdad real es necesario considerar antes la equidad, un concepto complementario que reconoce que cada persona tiene condiciones y necesidades particulares que deben ser consideradas para garantizar un acceso justo y efectivo a dichas oportunidades (PNUD, 2015).

¹ Género: Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres.

² Identidad de género: alude a la percepción personal que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a su género, que podría o no coincidir con sus características anatómicas sexuales.

Un ejemplo ilustrativo de estos conceptos puede observarse en la Figura 2, donde se compara igualdad y equidad mediante una analogía con bicicletas.



Figura 2: Representación gráfica de la diferencia entre igualdad y equidad. Fuente: Fundación Robert Wood Johnson/Día Internacional de la Mujer, 2017.

Ofrecer una misma bicicleta para todas las personas puede parecer igualitario, pero no garantiza que cada usuario tenga una experiencia óptima. La equidad, en cambio, se enfoca en proporcionar bicicletas adaptadas a las necesidades y habilidades de cada persona, permitiendo así una igualdad real, para que todos puedan alcanzar un nivel comparable de desempeño. Así, la equidad permite que la igualdad se materialice de manera efectiva.

Como señala ONU Mujeres en *Human Rights, the environment and gender equality* (2021) la discriminación de género sigue presente,

pese a estar prohibida por todos los tratados internacionales de derechos humanos. Esta discriminación histórica es estructural y se manifiesta en el acceso desigual al poder, los recursos, la información, la toma de decisiones y en forma de leyes, normas sociales y prácticas discriminatorias.

Uno de los principales desafíos para la promoción de la equidad, es la VDG, definido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como todo acto dañino dirigido contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Esta violencia puede manifestarse en diversas formas (física, sexual, psicológica, social, educacional, laboral y económica), y puede darse tanto en el espacio público como en la esfera privada.

A nivel mundial, según el Informe de Desarrollo Humano de 2025, una de cada tres mujeres (35%) ha sido víctima de violencia física o sexual al menos una vez en su vida, lo que refleja la magnitud de esta problemática. Si bien los hombres y las personas de la comunidad LGBTQI+ también pueden ser objeto de VDG, las estadísticas nacionales e internacionales muestran que las mujeres enfrentan esta violencia de manera más transversal y persistente (Johnson et al., 2022; PNUD, 2015). En esta memoria, el foco estará en la violencia hacia las mujeres, con la

correspondiente diferenciación cuando sea necesario.

En Chile, Observatorio Contra el Acoso reportó en 2020, que el 64% de las mujeres encuestadas había experimentado al menos una forma de acoso a lo largo de su vida, cifra que en contextos educativos alcanza un 41,4%. En contraste, solo un 26% de los hombres declaró haber vivido experiencias similares. Además, se identificó que en el 88,6% de los casos de acoso sexual en instituciones educativas, el agresor es un hombre o grupo de hombres (Iuspa Santelices, 2021).

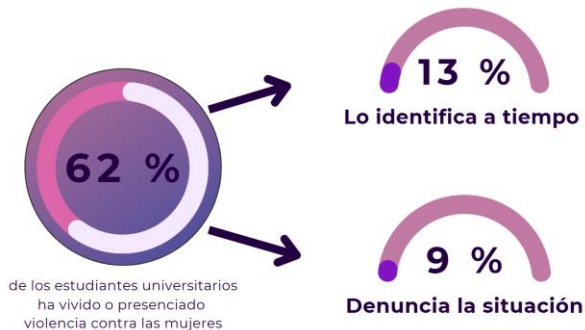


Figura 3 – Estudiantes que han vivido o presenciado violencia contra las mujeres (elaboración propia).

Este fenómeno no es exclusivo de Chile. En un estudio realizado en España (Valls et al., 2016) se observó que solo un 13% del estudiantado identificó situaciones de

violencia de género cuando se preguntó de forma general, pero esta cifra aumentó a un 62% cuando se incorporaron descripciones específicas de conductas violentas (Figura 3), lo que sugiere una importante brecha entre la percepción subjetiva y los marcos normativos o legales que definen la violencia.

De la misma investigación, el 91% de las mujeres afectadas no denunció los hechos, principalmente por no reconocer la situación como violencia, no reconocerse como víctima en ese momento o por desconocer los servicios de apoyo especializados disponibles (Figura 4).

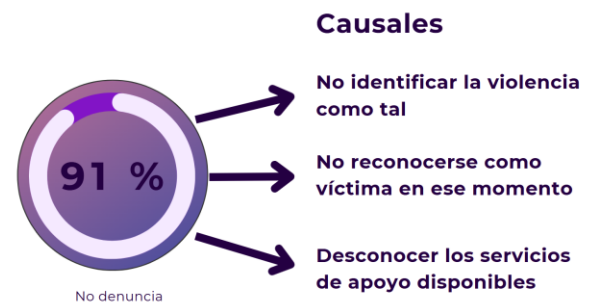


Figura 4 – Causales de no denuncia (elaboración propia).

Estas cifras en su conjunto evidencian una problemática transversal: la dificultad de los estudiantes para identificar formas sutiles y normalizadas de violencia, aun cuando dichas situaciones sean reconocidas legalmente

como tales. Esta invisibilización contribuye al subregistro (Axt et al., 2023) del fenómeno y limita las posibilidades de respuesta institucional oportuna y efectiva (Espinoza Moraga & Arias Astray, 2020).

El acoso sexual forma parte de la VDG, y se define como “cualquier acción de connotación sexual, no consentida por la persona que la recibe” (DIGEN, 2023). Se puede manifestar a través de insinuaciones, comentarios, gestos o sonidos de connotación sexual, contacto físico contra la voluntad de la persona, amenazas, chantajes u ofrecimiento de beneficios académicos o laborales para recibir favores sexuales, además de la divulgación de videos o fotografías íntimas sin el consentimiento de la persona afectada.

Desde una perspectiva normativa, el abordaje de violencia sexual en Chile se regula a través de distintas leyes relevantes:

- ❖ Ley 20.005 (2005): tipifica y sanciona el acoso sexual en el Código del Trabajo. Define esta conducta como aquella en la que “una persona realice en forma indebida, por cualquier medio, requerimientos de carácter sexual, no consentidos por quien los recibe y que amenacen o perjudiquen su situación laboral o sus oportunidades en el empleo”.
- ❖ Ley 21.153 (2019): sanciona el acoso sexual callejero, incluyendo actos verbales, gestuales, acercamientos o persecuciones, y exhibicionismo obsceno.
- ❖ Ley 21.369 (2021): establece medidas para prevenir y sancionar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en instituciones de ESUP.
- ❖ Ley 21.643 (2024): La Ley Karin fortalece la prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual y otras formas de violencia tanto en el sector público como en el privado.

En el ámbito universitario, esta legislación se complementa con protocolos institucionales que buscan garantizar rutas claras de denuncia, apoyo y sanción. No obstante, como se evidenció en diversas instancias de observación y entrevistas posteriormente presentadas, el desconocimiento sobre estos mecanismos es común entre las y los estudiantes y no siempre generan confianza institucional (Sepúlveda-Gotterbarm et al., 2023). Si bien los protocolos institucionales de violencia de género cumplen con cierto grado de estandarización normativa, su lenguaje técnico y jurídico dificulta su comprensión por parte del estudiantado. Esta barrera comunicacional limita su función preventiva, ya que obstaculiza el reconocimiento de

conductas denunciables y el conocimiento de los canales y procedimientos disponibles.

A ello se suma que muchas Direcciones de Género operan con recursos limitados, baja visibilidad o escasa autonomía dentro de las estructuras universitarias, lo que restringe su capacidad de acción y respuesta efectiva.

Para abordar situaciones de violencia, la Subsecretaría de Educación Superior (2022) plantea dos enfoques complementarios (Figura 5): la prevención y la reacción. El enfoque preventivo se enfoca en educación y sensibilización, mientras que la mirada reactiva brinda apoyo a las víctimas y trabaja con los agresores para evitar la reincidencia (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

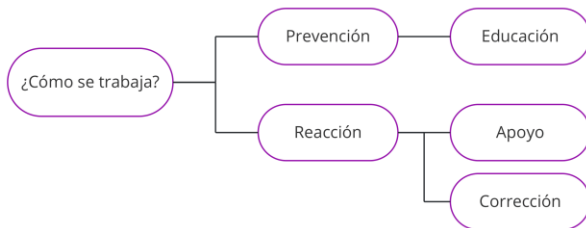


Figura 5 – Abordaje situaciones de violencia (elaboración propia).

Por un lado, el enfoque preventivo tiene su base en brindar información y la transformación cultural, que puede ser entregada a través de:

- ❖ Campañas de sensibilización sobre VDG.
- ❖ Programas de capacitación y formación para la comunidad universitaria.
- ❖ Intervención temprana y trabajo con grupos vulnerables.
- ❖ Legislación y políticas públicas que reglamentan y sancionan la violencia.
- ❖ Protocolos de acción claros.
- ❖ Programas educativos que fomentan la igualdad de género.
- ❖ Creación de redes de apoyo.

La mirada reactiva, en contraparte, implica dos grandes aristas:

- ❖ Apoyo a los sobrevivientes:
 - Líneas de ayuda y asesoramiento psicológico y legal.
 - Refugios de emergencia y otros servicios de asistencia.
- ❖ Corrección y responsabilidad:
 - Sistemas de alerta y acción para emitir órdenes de alejamiento.
 - Programas de intervención y rehabilitación para los agresores.

Ambos enfoques son fundamentales para avanzar hacia una erradicación efectiva de la VDG. Sin embargo, este proyecto se inscribe en el enfoque preventivo, dado que tanto el

alcance como los intereses del desarrollo se orientan hacia la educación.

1.1.1 Antecedente del proyecto: EmPower

En este contexto, el proyecto inicial desarrollado en Taller de Productos VII, *EmPower*, consistió en un programa educativo de autodefensa integral para adolescentes, con módulos de preparación racional, emocional y física para enfrentar situaciones de VDG. Su lema, *“La clave para aprender a defenderse es saber qué hacer, pero más importante es saber que puedes hacerlo”*, reflejaba el propósito central de la iniciativa: empoderar a las adolescentes mediante el desarrollo de habilidades que promovieran el autocuidado, el autoconocimiento y la confianza en su capacidad para protegerse.

Pese a su potencial, *EmPower* no logró implementarse debido a las dificultades logísticas y de escalabilidad que implicaba coordinar un equipo interdisciplinario tan amplio. Sin embargo, los aprendizajes adquiridos en esta experiencia resultaron fundamentales para redefinir el enfoque del trabajo de titulación.

Gracias al trabajo conjunto con expertos como Alex Rivera — maestro de Hoi Jeon Moo Sool y defensor de derechos humanos quien

imparte talleres en Defensa a Mujeres Agredidas (DMA) — y Camilo Carreño — terapeuta y coach en Programación Neurolingüística, fundador de la Academia de Autodefensa Urbana para Mujeres en Chile— se logró integrar perspectivas psicoemocionales, físicas y comunitarias a la propuesta. De esta etapa se rescatan especialmente los numerosos testimonios e historias de mujeres que sirvieron de inspiración y permitieron evidenciar la urgencia de generar espacios seguros de conversación, reconocimiento y validación emocional, para seguir promoviendo el empoderamiento femenino, cultivando la capacidad de reaccionar ante el peligro.

Aunque la probabilidad de enfrentar situaciones de riesgo siempre existe, el objetivo se mantuvo en brindar herramientas que fomenten la autoconfianza y la acción informada. De esta manera, este aprendizaje y compromiso han guiado la evolución del proyecto hacia su forma actual, como una herramienta enfocada en la educación y prevención de la VDG en el contexto de la Educación Superior (ESUP).

1.1.2 Gamificación y Juego Crítico

En los últimos años, el uso de mecánicas de juego en contextos no lúdicos ha cobrado relevancia como una estrategia efectiva para

motivar la participación, facilitar aprendizajes complejos y transformar actitudes (Kapp, 2012). Esta estrategia, conocida como gamificación, ha sido aplicada en diversos ámbitos como la educación, la salud, el trabajo y la innovación social.

En el campo educativo, la gamificación se define como la incorporación estructurada de elementos característicos del juego, como reglas, recompensas, roles, desafíos y retroalimentación, en entornos de aprendizaje con el objetivo de fomentar el compromiso activo, la experimentación segura y la internalización significativa de contenidos (Kapp, 2012). Esta metodología potencia procesos formativos más dinámicos, participativos y memorables.

No obstante, para abordar temáticas complejas como la VDG, se requiere ir más allá de la simple incorporación de dinámicas lúdicas. En este contexto, adquiere especial relevancia el concepto de juego serio, entendido como un producto lúdico diseñado con un propósito educativo, social o formativo específico, donde el entretenimiento no es el fin principal, sino un medio para facilitar la reflexión, el análisis y el cambio conductual (Michael & Chen, 2006).

Los juegos serios proporcionan un entorno de aprendizaje inmersivo y controlado, donde los

participantes pueden recibir retroalimentación inmediata sin sufrir consecuencias negativas (Apertura, 2024). Al reducir el estrés y la ansiedad asociados con enfrentar situaciones delicadas, los juegos serios fomentan la empatía y la reflexión crítica entre los estudiantes. Además, al ofrecer un espacio seguro para el error, permiten aprender y equivocarse sin riesgo real, lo cual facilita la comprensión y retención de la información.

Por su parte, el enfoque de juego crítico, desarrollado por Mary Flanagan, plantea que los juegos pueden ser plataformas para cuestionar normas sociales, representar conflictos éticos y visibilizar sistemas de poder. El juego crítico no se limita a transmitir mensajes, sino que busca generar tensiones, contradicciones o dilemas que obliguen a los jugadores a posicionarse, tomar decisiones y reflexionar sobre sus propias creencias (Flanagan Mary, 2009). De este modo, el juego se convierte en una forma de crítica cultural y política, en tanto permite experimentar realidades que desafían las lógicas convencionales desde un espacio seguro. Según Flanagan, al implicar al jugador en situaciones emocionalmente complejas o moralmente ambiguas, el juego crítico promueve procesos de toma de conciencia, empatía y agencia transformadora. Su potencial no reside únicamente en lo que

enseña, sino en cómo involucra activamente a quienes juegan, fomentando el pensamiento crítico y la desnaturalización de conductas normalizadas.

Aplicado al presente proyecto, la gamificación se propone como una estrategia para generar aprendizaje activo sobre VDG en el contexto universitario, no a través de recompensas arbitrarias, sino mediante la participación empática en historias realistas y la toma de decisiones complejas, a través de la incorporación de elementos del juego crítico como la narrativa situada, la tensión ética y la colaboración reflexiva.

Así, el juego busca ser un espacio donde las jugadoras puedan reconocer señales sutiles de abuso, cuestionar creencias normalizadas y fortalecer sus capacidades para actuar ante situaciones injustas. Al combinar el análisis crítico propio de los juegos reflexivos con la motivación generada por las dinámicas lúdicas, se pretende lograr un impacto educativo duradero y efectivo en las personas involucradas (Flanagan Mary, 2013; Roumelioti et al., 2023a).

1.1.3 Definición del público objetivo

Si bien la violencia contra las mujeres es una problemática transversal, presente en múltiples contextos y sin limitarse a un perfil específico (Duque Monsalve et al., 2024),

resulta pertinente acotar un perfil de usuario para delimitar adecuadamente este proyecto. En este caso, se delimita en las estudiantes de programas académicos en áreas STEM (acrónimo en inglés que se refiere a las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Esta elección responde a la subrepresentación de mujeres en estas disciplinas a nivel global y nacional.

Existe una brecha de género significativa en las carreras STEM, con una participación femenina que no supera el 20% (Figura 6) a pesar de que las mujeres representan el 52,5% de la matrícula universitaria en general (Figura 7).

Matrícula de 1^{er} año en áreas STEM

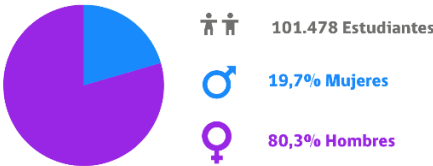


Figura 6 – Participación Matrícula de 1er año en áreas STEM (SiES, 2023)

Esta brecha de género se manifiesta en menores tasas de matrícula, menor retención y mayores niveles de deserción (SIES, 2024).

Las causas de esta exclusión son múltiples y se manifiestan desde edades tempranas.

Matrícula de 1^{er} año 2023

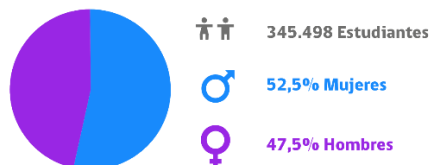


Figura 7 – Participación Matrícula de 1er año de Pregrado (SiES, 2023)

En el ámbito familiar, persisten estereotipos que asocian las áreas STEM con los hombres. Un estudio reveló que mientras un 50% de los padres espera que sus hijos se dediquen a estas disciplinas, solo un 16% espera lo mismo para sus hijas (CTCI, 2021). Además, las mujeres asumen mayor carga de trabajo doméstico y de cuidados, lo que restringe su disponibilidad para continuar estudios en estas áreas. Desde lo cultural, la falta de referentes femeninos en ciencia y tecnología refuerza la idea de que estos campos no son “para mujeres”.

El Foro Económico Mundial estimó en 2021 que cerrar brechas de género en STEM tomaría 135 años, lo que no solo representa un problema de desigualdad, sino también una pérdida de talento que afecta la

productividad y sostenibilidad de los países, particularmente en un contexto donde la ciencia, la tecnología y la innovación serán claves para el desarrollo.

En Chile, la UTFSM presenta un escenario crítico en esta materia. Esta institución registra una diferencia de 150 puntos porcentuales en el índice de masculinidad³ respecto al promedio nacional como se puede apreciar en la Figura 8 (Colther et al., 2022), (ver Anexo A). De este escenario, sumado a la experiencia personal en esta casa de estudios, surge la motivación para enmarcar el proyecto dentro de esta institución reconocida por su amplia oferta principalmente de programas STEM.

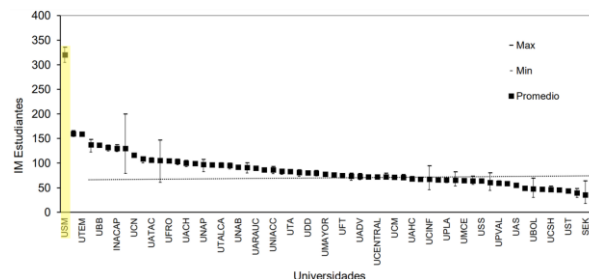


Figura 8 – Distribución de índice de masculinidad en la matrícula de estudiantes pertenecientes a las universidades de Chile (2009-2019).

³ Índice de masculinidad: El estudio de la situación de participación de las mujeres en las universidades se lleva a cabo comparando las variables cantidad de mujeres y hombres que componen la matrícula,

para el cual se analiza su distribución en cada una de las universidades a través del índice de masculinidad $IM=100(N^{\circ} \text{ mujeres}/N^{\circ} \text{ hombres})$.

Un entorno altamente masculinizado genera condiciones adversas para las estudiantes mujeres, quienes suelen ser minoría visible. Esta desproporción facilita la aparición de prácticas discriminatorias como trato diferenciado, comentarios sexistas, aislamiento, o cuestionamiento constante de sus capacidades (Cristoffanini, Gosálbez, 2021). Estas prácticas pueden escalar hacia diversas formas de VDG, desde microagresiones hasta acoso explícito (Axt et al., 2023; Mineduc, 2018).

Además, los espacios académicos de alta exigencia tienden a reforzar normas de rendimiento que invisibilizan el malestar, dificultan la expresión emocional y desincentivan la denuncia. En este contexto, la violencia simbólica, como la deslegitimación de opiniones, el *mansplanning*⁴ o la asignación desigual de tareas, se normaliza, erosionando la experiencia formativa de las estudiantes. Así, la normalización de ciertas conductas sumada al desconocimiento de protocolos institucionales y la normalización de ciertas conductas dificultan aún más el reconocimiento de situaciones de VDG (Axt et al., 2023).

⁴ *Mansplanning*: se refiere a la explicación condescendiente de un hombre hacia una mujer, en la que él asume que ella sabe menos sobre el tema, a menudo en contextos donde ella es igual o más conocedora.

1.2 Objetivos

En base a este contexto, se definieron los objetivos que orientan el desarrollo de la propuesta, con énfasis en la prevención, la alfabetización institucional en temas de género y la intervención temprana mediante el diseño de una herramienta educativa. Se define como objetivo general de la presente investigación:

- ❖ Desarrollar una herramienta gamificada para educar a estudiantes universitarios sobre señales tempranas y situaciones cotidianas de violencia de género en el entorno académico.

Para lograr cumplir con el objetivo principal, se definen como objetivos específicos:

1. Identificar situaciones cotidianas de maltrato y violencia de género en el entorno universitario, con énfasis en carreras STEM.
2. Levantar información sobre protocolos institucionales y servicios especializados existentes en universidades chilenas.
3. Definir los requerimientos técnicos y sociales necesarios para el diseño del juego y los contenidos a entregar.

4. Aplicar principios de gamificación crítica para desarrollar dinámicas que promuevan la reflexión y el aprendizaje activo.

2 METODOLOGÍA

En el presente capítulo se expone la metodología proyectual utilizada, con su respectiva justificación de uso, las etapas realizadas y los procedimientos llevados a cabo en cada una de ellas.

Este proyecto se desarrolló a partir del enfoque metodológico del *Design Thinking*, una estrategia de diseño centrada en las personas que permite abordar problemas complejos a través de la empatía, la experimentación y la iteración continua. Esta metodología ha sido impulsada desde diversas corrientes y autores, entre los que destacan *IDEO* (Brown, 2009), la *Hasso Plattner Institute of Design* (*d.school*) de la Universidad de *Stanford* y el *Hasso-Plattner-Institut* de *Potsdam* en Alemania, siendo ampliamente aplicada en proyectos de innovación social, diseño de servicios y desarrollo de productos centrados en el usuario.

Aunque existen diversas variantes, el modelo canónico propuesto por la *d.school* estructura el proceso en cinco etapas: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Testear (*d.school*, 2010). En el contexto de esta investigación, dichas etapas fueron adaptadas para ajustarse a las necesidades específicas del proyecto, incorporando una fase intermedia de validación temprana posterior a la ideación, y subdividiendo la fase de prototipado en

versiones iterativas. La Figura 9 ilustra esta versión modificada del proceso de Design Thinking aplicadas. A continuación, se detalla

el desarrollo y sentido de cada una de ellas, junto con las herramientas empleadas y sus aportes al diseño centrado en el usuario.

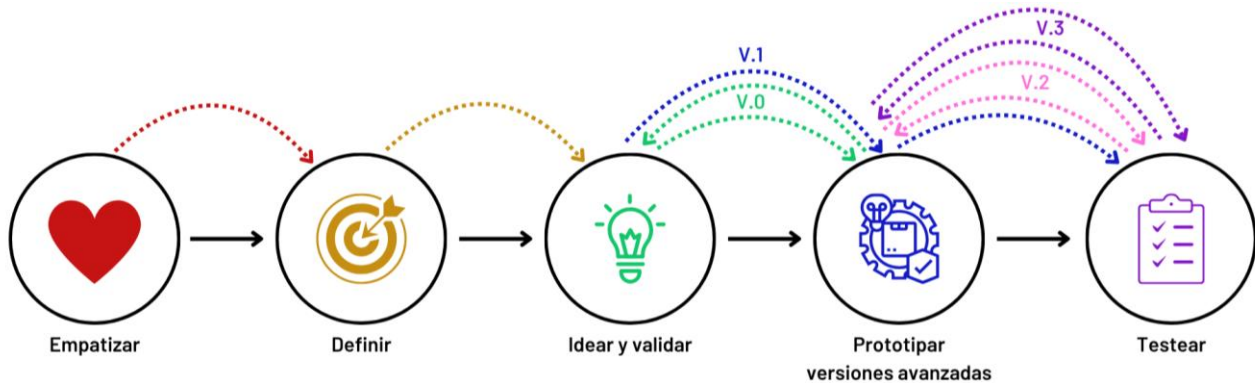


Figura 9 – Metodología Design Thinking Modificada (Elaboración Propia).

Como se puede apreciar, la metodología no es lineal, es iterativa, flexible y adaptable (*What is Design Thinking?*, 2024).

2.1 Empatizar

La esencia de esta metodología radica en observar el problema de manera empática, enfocándose principalmente en los usuarios afectados. Para ello, es fundamental investigar y recopilar la mayor cantidad de información posible sobre el usuario y su contexto.

Esta primera fase se centró en comprender en profundidad las experiencias de las estudiantes universitarias en carreras STEM,

sus entornos institucionales y los marcos culturales que dificultan la identificación de la VDG. Para ello se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva que incluyó antecedentes históricos sobre la participación de las mujeres en la educación, estudios sobre las brechas de género en áreas STEM, análisis sobre los tipos y escalabilidad de la violencia, y una revisión crítica de la legislación y los protocolos nacionales e institucionales vigentes.

Aunque la revisión bibliográfica no es una herramienta específica de esta metodología, es un recurso esencial para profundizar en los

estudios y teorías que han abordado este fenómeno en ámbitos educativos.

Además, se llevó a cabo un *benchmarking* de herramientas existentes en el ámbito de la educación de género, se analizó el escenario específico de la UTFSM, y se asistió a diversas actividades en terreno, como charlas, talleres, conversatorios y capacitaciones organizadas por unidades de género universitarias y organismos públicos.

Con base en los datos recopilados durante la fase de investigación: entrevistas, observaciones en terreno, revisión bibliográfica y análisis institucional, se elaboraron una serie de herramientas de síntesis que permitieron visualizar los hallazgos y profundizar en la comprensión del contexto de las usuarias.

En primer lugar, se construyó un *User Persona*, arquetipo que representa a una usuaria tipo basado en patrones de comportamiento, necesidades, frustraciones y aspiraciones comunes identificadas en estudiantes mujeres de carreras STEM. Esta herramienta, ampliamente utilizada en diseño centrado en el usuario, permite tomar decisiones fundamentadas durante el proceso proyectual, manteniendo al público objetivo en el centro del diseño (Cooper, 1999).

Posteriormente, se diseñó un *Stakeholder Map*, con el propósito de identificar los actores clave que interactúan directa o indirectamente con las usuarias, visibilizando su grado de influencia y las relaciones que configuran el entorno institucional.

Finalmente, se desarrolló un *Customer Journey Map* que permitió representar de manera visual y cronológica la trayectoria estudiantil desde la perspectiva de la usuaria, destacando sus experiencias significativas, puntos críticos, emociones, frustraciones y brechas en el acceso a información o apoyo institucional. Esta herramienta de visualización es comúnmente empleada en diseño de servicios y experiencia de usuario para identificar oportunidades de mejora y generar empatía con las personas usuarias (Stickdorn et al., 2018).

En conjunto, estas herramientas facilitaron una comprensión holística del contexto social, emocional e institucional que enfrentan las estudiantes, constituyendo una base sólida para la definición del problema y el diseño centrado en las usuarias.

2.2 Definir

En la fase de definir, los procedimientos se centraron en sintetizar y clarificar la información recogida durante la fase de empatizar para establecer un marco claro y

preciso del problema. Esta fase permite delimitar el alcance del proyecto y establecer criterios que orienten las decisiones futuras en torno a la solución propuesta

La información se organiza en categorías clave para facilitar su comprensión y análisis. Luego, se identifican las necesidades más urgentes de los usuarios a partir de los *insights* recopilados, y se determinan los problemas más significativos que enfrentan, destacando aquellos con mayor impacto en su experiencia. Posteriormente, se elabora un enunciado del problema que capture la esencia de lo que se debe resolver, asegurándose de que sea específico, relevante y accionable.

2.3 Idear y validar

La etapa de ideación consistió en una exploración abierta, crítica y extensa de posibles caminos de solución. Las ideas generadas fueron organizadas en seis categorías principales: contenidos de historias, personajes, plataformas, dinámicas, mecánicas y componentes. Para cada una se investigaron referentes nacionales e internacionales, se desarrollaron conceptos

propios y se realizaron iteraciones a partir de validaciones con expertas.

En esta etapa se incorporó la colaboración con una psicóloga clínica del equipo de salud mental de la UTFSM, con quien se realizó una sesión de *cardsorting*⁵ con el objetivo de jerarquizar prácticas descritas en el reglamento institucional de violencia de género. Esta técnica permitió explorar cómo una experta clasifica y entiende la progresión de estas situaciones, aportando insumos clave para la construcción de historias verosímiles y emocionalmente seguras.

Paralelamente se empezó a dar forma tangible a las ideas mediante la creación de múltiples prototipos de baja fidelidad para probar la funcionalidad de las ideas.

Se elaboró una primera aproximación al juego con foco en la estructura general y el tipo de contenidos.

2.4 Prototipar versiones avanzadas

Durante esta fase se consolidaron los prototipos de mayor fidelidad en sus versiones 1, 2 y 3.

⁵ Cardsorting: técnica de investigación cualitativa utilizada principalmente en diseño centrado en el usuario (*user-centered design*) para explorar cómo las personas comprenden, agrupan y clasifican información. Es especialmente útil para estructurar contenidos, definir

jerarquías conceptuales o entender patrones mentales de los usuarios/as respecto a un conjunto de temas, conceptos o funcionalidades.

Para la Versión 1 se desarrolló un primer prototipo de mayor fidelidad con todos los componentes a nivel simbólico y sirvió como prueba conceptual para validar las dinámicas de juego.

La dinámica de esta primera versión fue validada con expertas en género y psicología, sin embargo no fue testeada con usuarias finales, porque era indispensable seguir ajustando los contenidos de las historias para garantizar su fidelidad conceptual y su seguridad emocional.

El prototipo avanzado de la versión 2 incluyó rediseño gráfico, profundización de contenidos, incorporación de componentes de seguridad y de orden.

Se priorizó el desarrollo del modelo de información como dimensión clave del prototipo, ya que era fundamental asegurar la precisión conceptual, la accesibilidad del lenguaje y la seguridad emocional.

Se realizaron validaciones con expertas y tests internos que permitieron observar la interacción con el prototipo, recolectar opiniones sobre los contenidos, identificar momentos de confusión y evaluar la reacción emocional de las participantes frente a las situaciones narradas.

La tercera versión del prototipo se centró en la contextualización narrativa de la jugadora dentro del universo del juego. Se realizaron ajustes de diseño gráfico, mecánicas de juego y componentes.

2.5 Testear

Finalmente, se realizaron distintas sesiones de testeo de la versión 3 con dos grupos con la colaboración de una experta en el área de género, una diseñadora de productos y un experto en juegos, además de miembros del público objetivo, en las que se evaluaron la claridad del contenido, el impacto emocional y la experiencia lúdica del juego.

Esta fase permitió observar cómo interactuaban las jugadoras con el material, qué aspectos resultaban más potentes y qué partes debían ser ajustadas. Se registraron datos cualitativos y cuantitativos, como acciones realizadas, tiempo empleado en completar tareas y comentarios verbales.

A continuación, se presentarán los resultados de la aplicación de la metodología propuesta.

3 FASE EMPATIZAR

En el marco de la fase de Empatizar de la metodología Design Thinking, se llevó a cabo una investigación preliminar centrada en la comprensión de las necesidades, preocupaciones y experiencias de las usuarias, que son estudiantes universitarias en programas STEM. A partir de esta revisión, se busca identificar patrones comunes en las manifestaciones de VDG, las barreras para su identificación y las posibles intervenciones preventivas.

3.1 Revisión Bibliográfica

Este apartado se divide en varias subsecciones, cada una de las cuales aborda un aspecto crítico del proyecto:

3.1.1 La historia de las mujeres en la educación y las brechas de género en STEM

El concepto de brecha de género hace referencia a la diferencia entre indicadores que comparan las condiciones de mujeres y hombres en distintos ámbitos. Una brecha negativa indica desventaja para las mujeres; una positiva, ventaja relativa. En el ámbito educativo, estas brechas se reflejan no solo en el acceso o la permanencia, sino también en las formas en que el conocimiento es distribuido, legitimado y valorizado (Servicio de Información de Educación Superior (SiEs) et al., 2023).

Para comprender las brechas de género que persisten en la ESUP, especialmente en áreas STEM, es necesario revisar brevemente el lugar que históricamente han ocupado las mujeres en los sistemas educativos.

Durante siglos, las mujeres fueron excluidas de los espacios formales de enseñanza, tanto por razones ideológicas como legales. En muchas culturas occidentales, el acceso a la lectura, la escritura y el pensamiento científico fue considerado un privilegio masculino, mientras que a las mujeres se las formaba para desempeñar roles domésticos y de cuidado. Esta exclusión sistemática no solo afectó el acceso al conocimiento, sino también la legitimidad del saber producido por mujeres, dando lugar a formas persistentes de injusticia epistémica, donde sus experiencias y saberes eran considerados irrelevantes o no válidos dentro del canon académico (Orellana Rivera, 2020).

Como sostienen Brantt, Soto y Zuchel (2024), las barreras de género en STEM no se limitan al acceso y permanencia. Revelan, más bien, un problema ético y político más profundo: la exclusión sistemática de voces femeninas en la producción y validación del saber. Esta exclusión configura una forma de violencia simbólica.

El negar credibilidad a ciertos sujetos, particularmente mujeres y disidencias, reproduce prejuicios sobre quién puede ser considerado un agente legítimo del conocimiento. Para las autoras, superar esta injusticia epistémica no implica únicamente aumentar la participación femenina en áreas tradicionalmente masculinas. Requiere transformar las condiciones epistémicas, culturales e institucionales que sostienen la desigualdad. Esto abre paso a formas plurales y situadas de construir saber (Brantt et al., 2024).

Desde una perspectiva filosófica, Simone de Beauvoir fue una de las primeras en problematizar esta exclusión. En *El segundo sexo* (1949), plantea que las mujeres han sido históricamente definidas como “el otro”: un ser subordinado, definido en función del hombre, quien representa la norma universal.

De Beauvoir argumenta que esta subordinación no es natural, sino el resultado de una construcción social que impone a las mujeres roles específicos que restringen su libertad, desarrollo y reconocimiento, tanto en la vida privada como en el ámbito académico.

Judith Butler, en *El género en disputa* (1990) y *Cuerpos que importan* (1993), profundiza en la idea de que el género no es una categoría biológica, sino una construcción performativa.

Es decir, el género se produce y reproduce a través de actos, gestos y discursos que son socialmente legitimados. Esta perspectiva es clave para comprender cómo las normas de género se reproducen en contextos universitarios, afectando no solo la forma en que se trata a las mujeres, sino también cómo estas se perciben a sí mismas dentro de espacios académicos masculinizados.

Desde una mirada interseccional, Bell Hooks advierte que género, raza y clase no operan de manera separada, sino que configuran condiciones diferenciadas de opresión. En *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism* (1981), analiza cómo las mujeres negras enfrentan formas particulares de exclusión, tanto dentro como fuera del sistema educativo. Su obra enfatiza que no todas las mujeres viven la educación de la misma forma. Por ello, las políticas de igualdad deben considerar estas múltiples dimensiones para ser efectivas.

En el contexto latinoamericano, la antropóloga Rita Segato ha sido un aporte para analizar cómo se reproduce la violencia simbólica y estructural dentro de las instituciones educativas. En *Contra-pedagogías de la crueldad* (2018), plantea que el patriarcado se sostiene mediante una pedagogía informal de

la violencia, que se transmite a través de la cultura, las instituciones y los cuerpos. Para Segato, los sistemas educativos no son espacios neutros, sino escenarios activos de producción de jerarquías de género.

Estas estructuras de exclusión no solo limitan el acceso al conocimiento, sino que también perpetúan distintas formas de violencia dentro de los espacios universitarios. Estas incluyen violencia física y sexual, pero también violencia simbólica, verbal, psicológica y digital, expresadas en prácticas como comentarios degradantes, exclusión sistemática, difusión de imágenes íntimas sin consentimiento, amenazas, silenciamiento o falta de credibilidad frente a denuncias. La literatura feminista coincide en que estas violencias no son hechos aislados, sino parte de una cultura institucional que no siempre sanciona el abuso ni protege a las víctimas (Tlalolin Morales, 2017).

A nivel global, las mujeres representan un promedio de solo el 35% del alumnado en disciplinas STEM. En Chile, esa cifra desciende a un 20% en muchas universidades, y en el caso de la UTFSM, las diferencias

de matrícula entre hombres y mujeres alcanzan hasta 150 puntos porcentuales (Colther et al., 2022). Esta masculinización no solo se expresa en cifras, sino también en dinámicas culturales que generan trato diferenciado y aislamiento simbólico.

El concepto de “la mujer como otro” se materializa en estos espacios como una constante percepción de anomalía o no pertenencia. Esta realidad refuerza la necesidad de abordar las brechas de género no solo como un problema de acceso, sino como una forma estructural de violencia simbólica, que afecta la trayectoria, bienestar y permanencia de las mujeres en estas disciplinas.

3.1.2 Tipos de violencia

Luego de revisar las raíces históricas y teóricas de la desigualdad de género en la educación, es fundamental abordar cómo se manifiestan concretamente las violencias en contextos universitarios. Estas no se limitan a la agresión física o sexual, sino que abarcan un espectro amplio y progresivo de acciones que afectan la integridad, la trayectoria y la autonomía de las estudiantes.

A continuación, en la Tabla 1 de elaboración propia, basada en información obtenida de revisión bibliográfica y ejemplos complementarios generados con inteligencia

artificial, se sintetizan algunos ejemplos sobre los diferentes tipos de VDG y las posibles consecuencias que pueden implicar.

En ambientes educativos, las violencias pueden clasificarse en diversas categorías: físicas, verbales, psicológicas, simbólicas, digitales, no verbales, estructurales e institucionales. Muchas de estas se invisibilizan por su carácter “normalizado” o “sutil”, pero ejercen un efecto acumulativo que impacta el rendimiento, la permanencia y la salud mental de quienes las sufren.

Si bien no existe correlación directa entre situaciones de violencia y el tipo de cuadro clínico que quienes la sufren presentarán en el futuro, es muy alta la probabilidad de experimentar síntomas físicos y psicológicos serios que pueden afectar áreas de la vida emocional, de pareja, social, relacional, educacional, laboral, etc. (Galleguillos Sáez, 2018), influyendo directamente en el derecho a la educación o al trabajo. Sin mencionar que, además, tensionan a las instituciones en su totalidad, ya que adoptan un clima incómodo, intimidante e inseguros no solo para la persona afectada, sino también para la comunidad en su conjunto (SernamEG, 2018).

Tabla 1 – Tipos de Violencia de Género, ejemplos y consecuencias.

Tipo	Ejemplos	Consecuencias
Física	Golpes, patadas, empujones, estrangulaciones, violencia en el embarazo, privación de alimentos o de sueño, asesinato	Fracturas, contusiones, cortes, discapacidad temporal o permanente, dolores crónicos, trastornos musculoesqueléticos o lesiones internas, muerte
Sexual	Acoso sexual, abuso sexual, violación, negarse a utilizar métodos anticonceptivos sin consentimiento	Trauma sexual (lesiones), infecciones/enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, abortos inducidos, trastornos o disfunción sexual
Psicológica	Desprecios, humillaciones, chantaje emocional, insultos, gritos, <i>gaslighting</i> ⁶ , <i>mansplanning</i> , micromachismos, control excesivo, invisibilización, culpabilización, amenazas	Emocionales: Baja autoestima, falta de autoconfianza, culpa, vergüenza, estrés emocional, miedo, confusión, angustia desmotivación, dificultad para establecer relaciones saludables. Mentales: depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático, trastornos de la conducta alimentaria, trastornos del sueño, trastornos disociativos
Social	Lenguaje, humor o publicidad sexista, aislamiento de la familia, amigos o comunidad, prohibición de participar en actividades sociales	Aislamiento social, pérdida de redes de apoyo (familiares y amistades), estigmatización y discriminación social, control sobre participación en actividades sociales
Educacional	Trato diferenciado, sabotaje de los estudios, críticas a las capacidades intelectuales, menosprecio ante logros académicos	Abandono escolar o académico, dificultad para concentrarse, bajo rendimiento académico
Laboral	Trato diferenciado, amenazas con perder el empleo, limitar las oportunidades de trabajo	Bajo rendimiento, pérdida de empleo, limitaciones en las oportunidades laborales, falta de apoyo o recursos
Económica	Control sobre el acceso a recursos financieros, obligación a renunciar al trabajo/estudios, exigencias para entregar el salario	Dependencia económica del agresor, dificultades para acceder a recursos financieros, dificultad para mantener la estabilidad financiera y el bienestar económico personal

⁶ Gaslighting: forma de manipulación psicológica en la que una persona busca hacer que otra dude de su percepción de la realidad, memoria o cordura, socavando así su confianza y autonomía.

3.1.3 Escalabilidad de los patrones de violencia de género

A partir de una entrevista con María Inés Berríos, psicóloga clínica de la UTFSM (ver Anexo B), y en concordancia con diversos estudios que han evidenciado que la VDG, especialmente en entornos relacionales y educativos, rara vez se manifiesta como un acto aislado o repentino, se recopiló información relevante sobre la existencia de patrones conductuales de progresión. Estos suelen iniciar con comportamientos sutiles y socialmente tolerados, los cuales, si no son reconocidos ni intervenidos a tiempo, tienden a escalar hacia formas de violencia más graves y explícitas.

Esta dinámica de escalamiento ha sido representada en herramientas pedagógicas ampliamente utilizadas, como el Iceberg de la Violencia de Amnistía Internacional Madrid (Figura 10) y el Violentómetro del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (Figura 11). Ambos modelos permiten visualizar cómo las manifestaciones más extremas de violencia —como la agresión física o sexual— se sostienen sobre una base de conductas aparentemente inofensivas, tales como comentarios degradantes, control emocional, aislamiento o silenciamiento. La acumulación y normalización de estas

prácticas crea condiciones que favorecen la continuidad del abuso.



Figura 10 – Modelo de iceberg de la violencia de género. Fuente: Amnistía Internacional de Madrid

Estos recursos resultan especialmente útiles en contextos educativos, ya que permiten visibilizar formas de violencia naturalizadas y aportar criterios para su detección. En el ámbito universitario, por ejemplo, estos patrones pueden expresarse en dinámicas como interrupciones reiteradas, descalificaciones en espacios académicos, chantajes emocionales o uso abusivo del poder docente. Aunque puedan parecer de baja intensidad, estas acciones configuran relaciones asimétricas sostenidas en el

tiempo, que pueden escalar si no se interviene a tiempo.



Figura 11 – “Violentómetro” (Fuente: INDH).

Desde una perspectiva preventiva, comprender la escalabilidad de estas conductas resulta esencial para desarrollar estrategias de formación y sensibilización orientadas a la identificación temprana. Al detectar señales iniciales, es posible activar

rutas de apoyo antes de que las situaciones deriven en formas más explícitas de violencia.

La literatura especializada vincula esta progresión con el modelo conocido como ciclo de la violencia, propuesto inicialmente por Walker para describir relaciones abusivas en contextos íntimos (A Walker, 1979). Este modelo ha sido posteriormente adaptado a otros escenarios, incluyendo el educativo, y describe una secuencia típica de tres fases: acumulación de tensión, episodio de violencia y fase de aparente reconciliación o silenciamiento. Esta última fase, en particular, puede dificultar el reconocimiento externo del problema y retrasar su abordaje institucional.

3.1.4 Dificultades en el reconocimiento de la violencia de género en contextos universitarios.

Uno de los principales desafíos en el abordaje de la VDG en la ESUP es la dificultad que tienen las y los estudiantes para identificar ciertas situaciones como violentas, especialmente cuando se manifiestan de manera sutil o normalizada. Este fenómeno pone en evidencia que la mera existencia de definiciones legales o protocolos institucionales no garantiza que la comunidad universitaria logre reconocer, nombrar o denunciar estos hechos.

Un estudio sobre las percepciones de estudiantes sobre la VDG en instituciones de ESUP en Chile buscó visibilizar diferentes situaciones de violencia que se viven en las universidades chilenas, como estereotipos de género, trato diferenciado y bromas degradantes. “Los resultados indican de forma coincidente con la literatura existente en Chile, que las universidades son instituciones patriarcales y donde existen situaciones de violencia en especial hacia mujeres” (Peña Axt et al., 2023). Entre los hallazgos más relevantes destacan:

- ❖ El 82% de los estudiantes considera que existen manifestaciones de VDG que pasan desapercibidas dentro de la universidad por estar normalizadas o naturalizadas.
- ❖ El 63% reconoce que los funcionarios hombres tratan de manera distinta a las estudiantes mujeres.
- ❖ El 59% concuerda en que los estudiantes aceptan y reproducen bromas que degradan a la mujer.
- ❖ El 59% afirma que existen situaciones de acoso desde docentes a estudiantes.

Estos datos fueron reforzados por un estudio realizado en Estados Unidos por Copenhaver y Grauerholz (1991) que evidenció que el 51% de las mujeres pertenecientes a hermandades femeninas habían sufrido algún tipo de

agresión sexual. De estos casos, el 83% ocurrió dentro de la universidad y en el 95% de los casos, el agresor tenía algún tipo de relación previa con la víctima (como pareja o amigo). Esta tendencia coincide con los hallazgos del informe de la red de investigación científica sobre las violencias sexuales SEXVIOL (2021) en España, que afirma que el 80% de las agresiones sexuales son perpetradas por personas cercanas a la víctima.

Por otra parte, para profundizar en este fenómeno, una investigación española sobre violencia contra las mujeres en contextos universitarios se preguntó inicialmente de forma general si las y los estudiantes conocían situaciones de VDG en sus universidades. Solo un 13% (n=142) respondió afirmativamente. Sin embargo, cuando la pregunta se reformuló incluyendo descripciones específicas de conductas violentas, el número de personas que reconocieron haber vivido o presenciado estas situaciones aumentó al 62% (n=673). Esta discrepancia sugiere que muchas personas no logran identificar ciertas acciones como violencia, aun cuando se ajustan a definiciones legales o normativas institucionales.

Las descripciones específicas utilizadas en el estudio se detallan a continuación:

1. Te insulta.
2. Te impide hablar con otras personas.
3. Critica o desacredita lo que haces.
4. Hace comentarios desagradables sobre tu apariencia física.
5. Exige una forma de vestir, estilizar y comportarse en público.
6. Exige saber con quién estás y dónde.
7. Te tira cosas, te agarra o te empuja violentamente.
8. Te golpea o le comete otras brutalidades físicas.
9. Utiliza la fuerza para tener relaciones sexuales contigo.
10. Te desprecia sistemáticamente.
11. Te intimida y amenaza.
12. Te toca o coloca sus manos sobre ti en diferentes partes íntimas de tu cuerpo en contra de tu voluntad o te acorrala para tocarte o besarte.
13. Te sigue persistentemente.
14. Hace llamadas, correos electrónicos, cartas o notas rencorosas insistiendo en tener una relación contigo.

El 91% de las afectadas no denunció los hechos, ya sea por no reconocerse como víctimas en ese momento, no identificar los actos como violencia, o por desconocimiento sobre la existencia de servicios institucionales especializados. Entre quienes sí realizaron la denuncia en la universidad, el 27% no sintió

apoyo por parte de la institución y un 69% sintió inseguridad sobre si las víctimas serían o no apoyadas por la casa de estudios (Valls et al., 2016).

Por su lado, el estudio chileno del Observatorio Contra el Acoso Callejero (OCAC, 2021) muestra también las principales razones por las que no se realizó una denuncia en frecuencia y porcentajes (Figura 12), mostrando concordancia en que, dentro de las razones más frecuentes, la persona afectada no sabía que el hecho era denunciable y/o no sabía cómo hacerlo, pues no tenía información al respecto.

Razón para no denunciar	Frecuencia	Total
No lo consideró efectivo	148	34,6%
No sabía que se podía denunciar	120	28%
No sabía cómo hacerlo, no tenía información al respecto	83	19,4%
No le pareció importante	35	8,2%
Tuvo miedo de una posible represalia	21	4,9%

Figura 12 – Razones por las que no realizó una denuncia en frecuencia y porcentajes. (OCAC, 2021).

Según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, en la mayoría de los países para los que existen datos disponibles sobre esta cuestión se constata que, menos del 40% de las mujeres que experimentan violencia

buscan algún tipo de ayuda, acudiendo principalmente a familiares y amistades, mientras que en menor medida a instituciones formales como la policía o los servicios de salud. Menos del 10% de quienes buscan ayuda presentan una denuncia ante la policía (United Nations, 2015).

Este hallazgo advierte sobre los posibles desequilibrios que pueden producirse por las diferencias entre la definición de violencia asumida por las víctimas y la definición de violencia establecida legalmente. A lo anterior se le suma que una cantidad importante de estudiantes no está al tanto de las políticas y recursos disponibles en su universidad para enfrentar la VDG.

3.1.5 Visibilización del problema y legislación en Chile

Si bien el acoso sexual en universidades ha existido desde el ingreso de las mujeres a la ESUP, su visibilización como problema público y estructural es relativamente reciente. Un punto de inflexión se produjo en 2018, con el surgimiento del movimiento feminista estudiantil, también conocido como la huelga feminista, que movilizó a cientos de estudiantes en todo el país bajo la consigna de una educación no sexista y libre de violencia.

Este movimiento no solo visibilizó una problemática históricamente silenciada, sino que generó una presión política y cultural sobre las instituciones incluyendo universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) y Escuelas matrices de las Fuerzas Armadas (FFAA), por la ausencia de mecanismos eficaces para prevenir, investigar y sancionar situaciones de acoso, sexismo y VDG (Luna, 2018; Ministerio de educación, 2022).

Como resultado, las universidades se vieron obligadas a responder creando unidades de género, protocolos de denuncia, comités especializados y espacios de acompañamiento. Sin embargo, múltiples estudios han advertido que estos mecanismos siguen siendo insuficientes. Los protocolos muchas veces no cumplen con estándares adecuados de protección a las víctimas, son de difícil acceso o no generan confianza entre las personas afectadas (Peña Axt et al., 2023). Esto ha contribuido a una sensación persistente de desprotección institucional, especialmente entre las estudiantes mujeres, quienes enfrentan la violencia en contextos aun altamente masculinizados (Sepúlveda-Gotterbarm et al., 2023).

Una encuesta aplicada en 2016 por la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) de la Universidad de Chile reveló que el 26% de

las personas encuestadas había conocido situaciones de acoso sexual durante su trayectoria universitaria. Las principales víctimas eran mujeres estudiantes, y los agresores, hombres académicos o estudiantes.

Como respuesta a estas demandas sociales, se promulgó en septiembre de 2021 la Ley N°21.369. Esta ley reconoce el derecho de todas las personas a desarrollarse en espacios libres de violencia y mandata a las instituciones que imparten ESUP — universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y escuelas matrices de las Fuerzas Armadas — a implementar políticas integrales para la prevención, investigación, sanción y reparación de estas conductas. Asimismo, establece sanciones para aquellas instituciones que no cumplan, como la inhabilitación para acceder a la acreditación institucional, fiscalizada por la SES conforme a lo establecido en la Ley N°20.129 del sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, si bien la ley constituye un avance importante, la mera existencia de protocolos no garantiza su eficacia si no están acompañados de procesos pedagógicos, mecanismos de apoyo real y transformaciones en la cultura universitaria.

De ahí la necesidad urgente de avanzar en programas de prevención, formación en género para toda la comunidad universitaria y generación de espacios seguros para denunciar y reparar, pues, a la fecha, se siguen desarrollando en ambientes y dinámicas organizacionales masculinizadas con tendencia a las situaciones de acoso, trato diferenciado, entre otras expresiones de VDG reiteradas. Es por esto que urge la necesidad de ejecutar programas de prevención y denuncia, así como de capacitar a toda la comunidad universitaria sobre VDG (Sepúlveda-Gotterbarm et al., 2023).

3.2 Estado del arte de prácticas existentes

Con el fin de comprender cómo distintas instituciones han abordado la educación en VDG, esta sección presenta una revisión de soluciones existentes.

Para comenzar este apartado, cabe definir qué es una Dirección de Género. Es una unidad institucional creada dentro de universidades u otras instituciones de ESUP con el objetivo de promover la igualdad de género, prevenir y abordar la VDG, para garantizar entornos educativos libres de discriminación, acoso y sexismo.

Si bien su forma, nombre y atribuciones pueden variar según la institución, en general

estas direcciones cumplen funciones como: la elaboración de diagnósticos y planes de igualdad; la articulación de mecanismos de prevención, denuncia, investigación y sanción; el acompañamiento a víctimas; la capacitación de comunidades educativas; y la transversalización del enfoque de género en la docencia, investigación y gestión institucional. A pesar de estos avances, distintas investigaciones y testimonios han evidenciado que la implementación de estas políticas aún presenta importantes desafíos. Las Direcciones de Género muchas veces operan con recursos limitados, baja visibilidad o escasa autonomía y los protocolos pueden ser poco conocidos.

Estas estructuras especializadas responden, en gran medida, a las demandas del movimiento feminista universitario de 2018 y a la Ley N°21.369. Entre sus principales disposiciones, la ley exige que las instituciones elaboren e implementen una política integral en la materia, que considere acciones de prevención, investigación, sanción y reparación. Además, vincula el cumplimiento de estas medidas al proceso de acreditación institucional, fiscalizado por la SES. Es decir, aquellas instituciones que no adopten las medidas exigidas por la ley pueden verse afectadas en su certificación de calidad.

Con el objetivo de monitorear el cumplimiento de la Ley antes mencionada, la SES elaboró en junio de 2022 un informe consolidado sobre el estado de avance de su implementación en el sistema de educación superior chileno. De un total de 161 instituciones consideradas, 150 respondieron a la consulta (Figura 13), lo que permitió generar un diagnóstico nacional (SES, 2022).

Tipo de Institución	N	%
Centro De Formación Técnica	47	31.3
Instituto Profesional	32	21.3
Universidad	54	36
FF.AA. y de Orden	17	11.3
Total	150	100

Figura 13 – Distribución de instituciones que responden a la consulta (Fuente: Departamento Gestión de Información y Buenas Prácticas).

De acuerdo con los datos recogidos, solo 21 casas de estudios reconocen no contar aún con dicha política. Asimismo, 89 instituciones ya contaban con este tipo de políticas con anterioridad a la dictación de la Ley N°21.369.

Tipo de Política Vigente	N	%
Política actualizada después la promulgación de la Ley	32	21.3
Política creada después de la promulgación de la Ley	8	5.3
Política creada antes de la promulgación de la Ley	89	59.4
No cuenta aún con Política ASDVG	21	11
Total	133	100

Figura 14 – Estado de avance en la formulación de la Política Integral (Fuente: Departamento Gestión de Información y Buenas Prácticas).

La segunda tabla (Figura 14) da cuenta de la temporalidad de implementación de la Política Integral para la regulación del acoso sexual, la discriminación y la VDG (SES, 2022).

El informe señala un nivel alto de participación de la comunidad educativa en la elaboración y validación de los instrumentos institucionales. Un 78,8% de las casas de estudio indicó haber involucrado a todos los estamentos en la formulación de sus modelos de prevención e investigación y sanción, y en la elaboración de políticas, planes, reglamentos y protocolos. En cuanto a criterios de representatividad, el 66,4% aseguró haber garantizado paridad de género.

Actualmente todas las instituciones de ESUP en Chile cuentan con protocolos y políticas integrales de acuerdo a la normativa vigente. Estos documentos han sido elaborados en base a los mismos lineamientos técnicos entregados por el Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo establecido por la Ley N° 21.369.

Aunque esta estandarización permite cierto nivel de coherencia normativa entre instituciones (ver Anexo C), también presenta limitaciones importantes en términos de comunicación accesible. Si bien los protocolos son documentos públicos, su lenguaje es mayoritariamente técnico, jurídico y formal, lo

que dificulta su comprensión para amplios sectores de la comunidad estudiantil, especialmente para quienes no poseen formación en derecho o no están familiarizados con los marcos institucionales.

Esta barrera de comprensión limita el alcance formativo de los protocolos y afecta su potencial preventivo al dificultar que las y los estudiantes comprendan con claridad qué conductas constituyen violencia, cómo y dónde denunciarlas, y qué procesos institucionales se activan tras una denuncia.

En este escenario, resulta clave revisar las prácticas y soluciones que han buscado abordar la VDG desde una perspectiva preventiva y pedagógica. A continuación, se examinan distintas herramientas, metodologías y dispositivos creados con el fin de identificar buenas prácticas, detectar aspectos de mejora y delimitar con mayor claridad la oportunidad de diseño que guía el desarrollo del presente proyecto.

A partir de los sitios web y protocolos institucionales públicos, se recopila información sobre las políticas y programas de prevención de VDG en instituciones de ESUP en Chile (Tabla 2), contemplando las siguientes categorías.

- ❖ Universidades privadas:
 - Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM/USM).
 - Universidad Diego Portales (UDP).
 - Pontificia Universidad Católica (PUC).
- ❖ Universidades estatales:
 - Universidad de Chile (UCH).
 - Universidad de Santiago (USACH).
- ❖ Centros de Formación Técnica/Institutos Profesionales:
 - Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP)
 - Departamento Universitario obrero campesino de la Universidad Católica de Chile (DUOC UC).
- ❖ Escuelas matrices de las Fuerzas Armadas (FFAA).

Se definen las métricas de evaluación como:

- ❖ **Accesibilidad digital:** disponibilidad de sitios web informativos del departamento a cargo.
- ❖ **Guías y recursos extra:** disponibilidad de guías prácticas y recursos educativos que

expliquen cómo identificar y denunciar la VDG.

- ❖ **Preguntas Frecuentes:** existencia de sección dedicada a resolver las dudas más comunes de estudiantes y personal.
- ❖ **Datos de contacto:** disponibilidad de información de contacto para servicios de apoyo como números de teléfono, correos electrónicos y ubicación dentro del campus.
- ❖ **Facilidad para denunciar:** simplicidad y transparencia de los procedimientos para presentar denuncias para que las personas puedan reportar incidentes sin complicaciones.
- ❖ **Transparencia de datos:** disponibilidad y claridad de información sobre la cantidad de denuncias recibidas, procesadas y resueltas.

Tabla 2 – Benchmarking de prácticas institucionales.

Métrica	USM	UDP	UC	UCH	USACH	INACAP	DUOC UC	FFAA
Accesibilidad digital	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X
Guías y recursos extra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Datos de contacto	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X
Preguntas frecuentes	X	✓	X	✓	✓	X	✓	X
Facilidad para denunciar	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓
Transparencia de datos	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓
Total	3	6	3	4	6	1	6	2

A partir del análisis comparativo de los sitios web, políticas y recursos informativos se identificaron una serie de desafíos comunes en la implementación y comunicación de sus políticas de género. La falta de lenguaje inclusivo y pedagógico, la escasez de recursos gráficos explicativos y la ausencia de ejemplos situados limitan el alcance formativo de los materiales disponibles.

Asimismo, en muchos casos, los procedimientos de denuncia presentan barreras de entrada como acceso a los formularios solo a través de contacto vía

correo a la persona encargada, formularios poco intuitivos, rutas no claras de derivación o sitios desactualizados.

Aunque algunas instituciones han incorporado guías prácticas, se constató que no todas cuentan con secciones de preguntas frecuentes ni con información pública sobre la cantidad y el tipo de casos abordados, lo que dificulta la transparencia.

3.3 Escenario UTFSM

En el caso específico de la UTFSM, esta cuenta con una Dirección de Género cuyo

propósito institucional es asesorar a Rectoría en materias relacionadas con equidad de género, diversidad, inclusión y derechos humanos, en el marco de la Ley N° 21.369. Esta dirección se encarga de coordinar políticas, programas y acciones destinadas a promover una cultura universitaria equitativa e inclusiva en todos los campus.

La estructura está compuesta por un equipo interdisciplinario, con presencia de una encargada de Equidad de Género por cada campus. En el caso de San Joaquín, esta labor es desarrollada por la profesional Melody Cid.

- ❖ Pamela Soto — Directora de Género.
- ❖ Karla Arce Beas — Encargada Institucional de la Unidad de Equidad de Género.
- ❖ Francisca Cáceres — Encargada de Equidad de Género Campus Casa Central Valparaíso.
- ❖ Melody Cid — Encargada de Equidad de Género Campus San Joaquín.
- ❖ Macarena Sáez Medina — Encargada de Equidad de Género Sede Concepción.

La dirección trabaja de manera articulada con unidades como la Dirección Jurídica, Docencia, Comunicaciones, Recursos

Humanos y Departamentos Académicos, entre otros.

En términos estratégicos, la universidad ha incorporado progresivamente materias de género e inclusión en sus planes institucionales. Desde 2024, estas temáticas forman parte de la Macro Política de Convivencia, Equidad de Género, Diversidad e Inclusión, enmarcada en el Plan Estratégico Institucional 2024–2033. Esta política establece objetivos como:

- ❖ Promover la participación equilibrada de mujeres en áreas STEM.
- ❖ Implementar acciones formativas en temas de diversidad y género.
- ❖ Garantizar el respeto a la identidad de género y la inclusión de grupos subrepresentados.
- ❖ Fomentar una convivencia respetuosa y la mejora continua institucional.

El desarrollo de estas políticas ha sido gradual. En 2016 comenzaron las primeras mesas de trabajo para diseñar un protocolo contra el acoso sexual, que fue promulgado en 2018. A partir de 2019 se consolidó una Unidad de Equidad de Género e Inclusión, que en 2021 fue trasladada a la Dirección General de Planificación y Desarrollo,

fortaleciendo su carácter transversal. En 2023, esta unidad pasó a enfocarse exclusivamente en género.

Actualmente, la prevención y abordaje de situaciones de VDG en la UTFSM se rige por la Política Integral para la Prevención, Investigación y Sanción del Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género, oficializada mediante el Decreto de Rectoría N°355/2022, junto con su reglamento específico (DR N°405/2022). Estos documentos establecen los procedimientos y principios institucionales para el tratamiento de estos casos.

Además, se desarrollan acciones complementarias desde la Dirección de Equidad de Género, como:

- ❖ Conversatorios y talleres dirigidos a estudiantes, centros de alumnos y profesorado.
- ❖ Capacitaciones sobre prevención de VDG.
- ❖ Actividades de visibilización en fechas clave como el 8M, el Día de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer o el Mes del Orgullo LGBTQIA+.
- ❖ Presentaciones informativas a estudiantes de primer año sobre el quehacer de la unidad.

Por otro lado, también existe el Programa Punto de Encuentro de la Dirección de Relaciones Estudiantiles que acompaña a estudiantes en su proceso de formación universitaria, fomentando el crecimiento personal y académico desde el año 2000.

A partir del análisis realizado sobre el caso UTFSM y de las políticas implementadas a nivel nacional, se identifican avances relevantes en materia de equidad de género y abordaje institucional de la violencia. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a la apropiación comunitaria de estos marcos normativos y a la necesidad de estrategias pedagógicas más accesibles.

3.4.1 Actividades en terreno

De manera complementaria a los hallazgos obtenidos en la revisión bibliográfica, se realizaron diversas actividades en terreno con el objetivo de profundizar la comprensión del problema. Estas instancias permitieron observar prácticas institucionales, discursos formativos y experiencias compartidas por distintas personas vinculadas a la ESUP, aportando una mirada más contextualizada sobre los desafíos asociados a la prevención de la VDG.

La primera actividad fue la jornada de sensibilización *“Docencia con perspectiva de género en la educación superior”* (Figura 15),

realizada en enero de 2024 y organizada por la Dirección General de Planificación y Desarrollo junto a la Unidad de Género e Inclusión de la UTFSM. Esta instancia estuvo dirigida a docentes y autoridades, con el propósito de visibilizar los estereotipos y sesgos de género que dificultan una enseñanza equitativa, y brindar herramientas prácticas para la incorporación de enfoques de género y derechos humanos en la labor académica. La jornada contó con la participación de las académicas Carolina Muñoz Rojas y Lidia Casas Becerra, expertas en género y derechos humanos.



Figura 15– Docencia con perspectiva de género en la educación superior.

⁷ Androcéntrico: se refiere a una perspectiva que coloca al hombre como medida de todas las cosas, tomando sus experiencias, valores y puntos de vista como universales, mientras invisibiliza o subordina las experiencias de las mujeres

Los contenidos abordaron temáticas como la discriminación estructural, los desafíos de equidad en el sistema universitario, y los marcos normativos vigentes en Chile, destacando la Ley N° 21.369 y la Ley N° 21.091 que incorpora el criterio de convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión como parte del proceso de acreditación institucional (CNA, 2023). Se analizaron, además, resultados de estudios sobre brechas de género y los desafíos globales para la ESUP según conferencias mundiales de educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que buscan dar prioridad a la equidad y la no discriminación para transformar la experiencia de los estudios superiores.

Se enfatizó la necesidad de avanzar en una conciencia crítica de género como condición previa para transformar prácticas docentes, reconociendo que la academia aún opera desde estructuras altamente patriarcales y androcéntricas⁷. También se reflexionó sobre el rol de la autocritica como punto de partida para el cambio cultural.

y otras identidades. En contextos educativos, implica que los saberes, metodologías y estructuras institucionales han sido históricamente diseñados desde y para lo masculino.

En abril del mismo año, se participó en el conversatorio: *“Recorriendo la historia en materias de Género: avances y desafíos de la participación femenina y el desarrollo de la sociedad”* (Figura 16) organizado por la Unidad (actualmente Dirección) de Género e Inclusión de la UTFSM, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer.



Figura 16 – Conversatorio Recorriendo la historia en materias de Género.

Congregando a integrantes de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria se reflexionó en torno a los avances y desafíos de la casa de estudios en materia de género. Se subraya la necesidad de concienciar sobre la VDG y promover una cultura de equidad y respeto en la ESUP.

Asimismo, se asistió a la charla *“ABC Normativa UDP”* (Figura 17), organizada por el Departamento de Género de la Universidad Diego Portales, moderada por Nicole Murillo y Teresa Durand.



Figura 17 – Charla ABC Normativa UDP.

Esta actividad tuvo por finalidad dar a conocer los fundamentos de su normativa interna para la prevención y sanción de acciones de discriminación, violencia sexual y de género, incluyendo el diseño de protocolos y mecanismos institucionales de denuncia. La exposición permitió identificar similitudes y diferencias respecto a otras casas de estudio.

En base a esta información se recopilan valiosos *insights* sobre los desafíos y problemas que enfrentan las usuarias tales como la normalización de la VDG, el trato diferenciado por parte de funcionarios, la reproducción de bromas degradantes, el

acoso por parte de docentes, y la falta de reconocimiento y denuncia de agresiones debido al desconocimiento de los servicios de protección y la dificultad para identificar situaciones particulares como violentas.



Figura 18 – Taller sobre el Reglamento para la Investigación y Sanción de conductas de Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género.

Otra de las actividades significativas fue la participación en el “*Taller sobre el Reglamento para la Investigación y Sanción de conductas de Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género*” (Figura 18), organizado para centros de alumnos de la UTFSM. Esta instancia tuvo lugar en el contexto de las acciones de formación promovidas por la Dirección de Género y tuvo como objetivo familiarizar a representantes estudiantiles con los marcos normativos internos y las responsabilidades que estos implican dentro de la comunidad universitaria.

La capacitación se dividió en dos bloques. El primero, titulado “*Acoso sexual,*

discriminación y violencia de género: en ejemplos” (Figura 19), presentó una introducción conceptual al Decreto de Rectoría N°355/2022, correspondiente a la Política Integral de la UTFSM para la prevención, investigación y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, junto con el Reglamento complementario (DR N°405/2022). En esta parte se revisaron las definiciones oficiales de acoso sexual (tanto por chantaje como por intimidación), discriminación por motivos de género y VDG, así como sus manifestaciones en distintas dimensiones: física, psicológica, simbólica, sexual y digital.



Figura 19 – Capacitación I. Acoso sexual, discriminación y violencia de género: en ejemplos.

Se utilizaron ejemplos cotidianos que ayudaban a ilustrar los conceptos, sin embargo, se observó que estos eran presentados como casos aislados y

descontextualizados, lo que limitaba su potencial reflexivo para identificar patrones o escalamiento de conductas en situaciones reales.

El segundo bloque, titulado *“Procedimiento, acogida, contención y derivación asistida”* (Figura 20), abordó en profundidad las distintas etapas del proceso formal de investigación y sanción. Se explicaron los principios rectores del procedimiento, los requisitos para efectuar una denuncia, los ámbitos personales y espaciales de aplicación, y las diferencias en el tratamiento de infracciones según si los involucrados eran estudiantes o funcionariado. Un énfasis particular se puso en el rol que deben cumplir los centros de estudiantes al momento de recibir un relato, remarcando la importancia de la primera acogida, la no revictimización, y la contención emocional como pasos previos a la derivación asistida hacia los canales institucionales pertinentes. También se incluyó información sobre el procedimiento para la solicitud de uso del nombre social, regulado por el Decreto de Rectoría N°393/2018.

La experiencia reconoce el valor del material entregado, especialmente por su claridad visual y estructura informativa como también sus limitaciones en cuanto a la conexión emocional y narrativa con las realidades estudiantiles. Esta observación fue clave para

reforzar la necesidad de contar con recursos pedagógicos complementarios que traduzcan los marcos normativos en situaciones contextualizadas, comprensibles y empáticas para estudiantes sin formación jurídica.



Figura 20 – Capacitación II. Procedimiento, acogida, contención y derivación asistida.

También se participó del seminario internacional *“El diseño como proyecto, el proyecto como diseño: miradas de género desde ESCRIBANO/Iberoamérica”* (Figura 21), organizado por la Escuela de Diseño de la Universidad Finis Terrae el 10 de mayo de 2024. El encuentro reunió a cuatro destacadas referentes latinoamericanas del diseño con perspectiva de género: Verónica del Valle (FADU, Universidad de Buenos Aires), Luz del Carmen Vilchis (UNAM, México), Priscila Lena Farías (FAU, Universidad de São Paulo) y Gloria Escribano (Fundación Diseño Madrid).



Figura 21 – Seminario “El diseño como proyecto, el proyecto como diseño: miradas de género desde ESCRIBANO/Iberoamérica”.

El seminario propuso una aproximación crítica al diseño como práctica proyectual integral, considerando sus implicancias sociales, comunicacionales y políticas desde una óptica de género. Las expositoras discutieron sobre la escasa representación de mujeres en posiciones de poder en la academia del diseño —se mencionó que solo 12 de 61 titulares de talleres en ciertas facultades eran mujeres— y reflexionaron sobre las múltiples formas en que se define y estructura la

disciplina en Iberoamérica. Una de las discusiones más relevantes abordó la diferencia entre “diseño neutro” y “diseño parcial”, cuestionando la idea de neutralidad como una falsa objetividad que tiende a invisibilizar el sesgo masculino dominante en la historia del diseño.

Además, se profundizó en nociones como diseño feminista, pensamiento crítico dialéctico-hermenéutico y colaboración como eje estructurante del proceso proyectual, especialmente en contextos donde el diseño se entiende como una herramienta transformadora. También se enfatizó el carácter selectivo de todo proyecto de diseño, el cual inevitablemente se orienta hacia ciertos usuarios y no hacia otros, lo que refuerza la necesidad de declarar y asumir las decisiones ideológicas que atraviesan cualquier propuesta proyectual.

Esta actividad resultó particularmente relevante, ya que permitió conectar enfoques feministas en diseño con la dimensión educativa del mismo, ofreciendo referentes conceptuales y metodológicos que respaldan la decisión de abordar la VDG desde un recurso lúdico y proyectual situado, con enfoque crítico y colaborativo.



Figura 22 – “Ciclo de cortos y conversatorio contra la violencia de género” en Convención de Belém do Pará.

El 25 de noviembre de 2024, en el marco del Día Internacional por la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, se asistió a la jornada “Ciclo de cortos y conversatorio contra la violencia de género” (Figura 22), organizada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), en conjunto con el Centro Cultural de España en Santiago (CCESantiago) y la Unión Europea en Chile. Esta actividad se enmarcó en la promoción de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como “Convención de Belém do Pará”, y tuvo como propósito generar un espacio de reflexión crítica sobre la VDG desde una perspectiva sistémica y multidisciplinar.

La jornada comenzó con la proyección de una serie de cortometrajes internacionales, entre ellos: “*Los monstruos no existen*” (Alberto Fuentes), “*Momentos*” (Nuno Rocha), “*Oasis*” (Carmen Jiménez), “*Te quiero*” (Carlota Laínez) y “*¿Señor o señorito?*” (Cristina Piernas y Victoria Ruiz), los cuales abordaron distintas expresiones de VDG, muchas veces naturalizadas en contextos familiares, escolares o afectivos. A través de la narrativa audiovisual, se visibilizaron temas como el control coercitivo, el silenciamiento institucional, los mandatos de género y las consecuencias emocionales de la violencia simbólica.

Posteriormente, se realizó un conversatorio en el que participaron referentes del ámbito feminista y de los derechos humanos: Francisca Pérez Prado, de la Corporación La Morada, y Claudia Dides Castillo, académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Stanford Chile, con la moderación de Loreto López González, representante del INDH. Las expositoras enfatizaron la necesidad de comprender la violencia contra las mujeres como un fenómeno estructural, arraigado en prácticas culturales y relaciones de poder históricamente desiguales, y señalaron la importancia del arte y la cultura como herramientas de sensibilización, resistencia y

transformación social. Esta experiencia fue valiosa para el proyecto, ya que permitió incorporar una perspectiva regional sobre la VDG y reconocer la fuerza del lenguaje narrativo, audiovisual y simbólico como medio para generar conciencia, empatía y cambio social. También reforzó la relevancia de la educación no formal y el diálogo participativo como estrategias para involucrar a diversas audiencias en la reflexión crítica sobre las raíces y consecuencias de la violencia contra las mujeres.

3.4.2 Hallazgos obtenidos en terreno

Las actividades en terreno permitieron observar distintos enfoques institucionales y formativos orientados a la prevención de la VDG en el ámbito universitario. En general, se identificó una diversidad de formatos de intervención (capacitaciones, jornadas formativas, charlas, seminarios y actividades culturales) que abordan los marcos normativos vigentes, las responsabilidades institucionales y los desafíos asociados a la implementación de políticas de género.

Entre los aspectos observados, se constató que las instancias dirigidas a los estudiantes priorizan la exposición de definiciones, tipologías de violencia y rutas institucionales de acompañamiento. No obstante, también se evidenció que estas presentaciones suelen

apoyarse en ejemplos aislados, sin articulación narrativa ni contextualización, lo que puede limitar su función pedagógica y dificultar la identificación de patrones de conducta. Por otra parte, en actividades formativas orientadas a cuerpos académicos o representantes estudiantiles, se hizo énfasis en los procedimientos formales de denuncia, acogida y derivación, así como en las funciones específicas de los distintos actores según el reglamento interno. Asimismo, en actividades provenientes del ámbito cultural se abordaron las dimensiones simbólicas y estructurales de la VDG desde lenguajes narrativos y audiovisuales, lo que permitió observar otras formas de aproximación al problema. Estas instancias entregaron referentes útiles sobre el uso de recursos expresivos como herramientas para la sensibilización y la representación de experiencias que habitualmente no se abordan desde enfoques jurídicos.

En conjunto, los insumos recogidos en terreno contribuyeron a comprender el funcionamiento de los dispositivos institucionales actuales, así como sus alcances y limitaciones en el proceso formativo de los estudiantes. Esta información fue incorporada en la etapa de definición del problema y en la formulación de criterios de diseño.

4 FASE DEFINIR

La presente sección busca sintetizar los hallazgos obtenidos durante la fase de empatizar, para establecer una definición clara del problema de diseño que guiará la ideación de soluciones.

Se observó una brecha entre la existencia de protocolos y su comprensión, dada la dificultad de traducir contenidos jurídicos y normativos en experiencias comprensibles, cercanas y significativas para el estudiantado. Diversas investigaciones han señalado que la VDG en ESUP tiende a manifestarse de forma sutil y normalizada, lo que dificulta su reconocimiento oportuno. En este contexto, se vuelve necesario explorar estrategias pedagógicas alternativas, que permitan no solo informar, sino también sensibilizar, reflexionar y actuar ante situaciones que puedan constituir violencia o discriminación de género.

Se plantea como espacio de oportunidad desarrollar una herramienta que contribuya a facilitar el reconocimiento temprano de señales de VDG en espacios universitarios.

En los apartados siguientes, se presenta la síntesis de los hallazgos a través de herramientas como *User Persona*, *Stakeholders Map* y *Customer Journey Map* utilizadas para empatizar con las usuarias objetivo del proyecto.

4.1 User Persona

Se elaboró un arquetipo para conocer y comprender experiencias comunes dentro del perfil objetivo. Esta herramienta sintetiza datos recogidos en entrevistas y observaciones permitiendo empatizar con las necesidades, frustraciones y aspiraciones de las estudiantes mujeres en carreras STEM. El perfil construido a partir del User Persona (Figura 23) de Carla Garrido, estudiante de primer año de Ingeniería Civil en la UTFSM, permite identificar aspectos clave que influyen en su experiencia universitaria y en su relación con las temáticas de género y violencia.

Carla es la primera generación universitaria en su familia. Tiene una alta motivación académica y una disposición positiva hacia el aprendizaje. Se esfuerza por cumplir con sus objetivos: obtener buenas notas, hacer

amistades y convertirse en la primera ingeniera de su familia. Se describe como una de las pocas mujeres en su generación, lo que refuerza su percepción de “no encajar del todo”. Esta sensación se ve acentuada por su educación media virtual durante la pandemia.

En lo cotidiano, evita intervenir en clases por temor a ser cuestionada y manifiesta dudas sobre cuándo una situación podría constituir VDG, prefiriendo muchas veces guardar silencio para evitar conflictos. Reconoce haber tenido una intervención a inicio de año sobre el quehacer de la Dirección de Género, pero “no recuerda mucho”. Consume contenido en redes sociales, K-pop, novelas románticas y series, lo que sugiere que las herramientas educativas con elementos visuales, narrativos y emocionales pueden generar mayor conexión con su forma de procesar la información.



Sobre Carla

Carla es la primera generación universitaria en su familia, está en primer año de Ing. Civil. Le encanta aprender, asiste a todas sus clases, pero evita intervenir mucho porque siente que puede ser cuestionada.

Objetivos

- Sacarse buenas notas.
- Hacer amigos en la carrera.
- Ser la primera ingeniera en su familia.

Frustraciones

- Se siente fuera de lugar al ser una de las pocas mujeres en su sala.
- Estudió su educación media online y siente que le faltó aprender cosas.
- Vive muy lejos de la universidad.

Intereses

- Series
- Instagram/TikTok
- Novelas románticas
- KPOP

Citas

- “Tuve una charla sobre el quehacer de la Dirección de Género pero no recuerdo mucho”.
- “Siento que si me pasa algo, no sabría si exagero o si tengo razón... prefiero no decir nada para evitar problemas”.

Figura 23 – User Persona (elaboración propia).

A continuación, se presenta un mapeo de *stakeholders*.

4.2 Stakeholders

Con el propósito de comprender el entorno en el que se desenvuelven las estudiantes de primer año de Ingeniería en la UTFSM, se elaboró un mapa de *stakeholders* (Figura 24) centrado en la experiencia cotidiana de la usuaria tipo a partir de los actores

identificados a lo largo de la revisión bibliográfica y entrevistas.

Este análisis permite visualizar los distintos niveles de relación que influyen en su vida universitaria, desde las interacciones más frecuentes hasta aquellas instancias estructurales que, aunque más lejanas, condicionan su contexto de formación y acceso a apoyo institucional.

El análisis se estructuró en tres niveles de cercanía:

En su día a día, la estudiante mantiene una interacción constante con compañeras y compañeros de curso, con quienes comparte espacios de estudio, trabajo colaborativo y socialización. Los profesores, ayudantes y tutores del Centro Integrado de Aprendizaje en Ciencias Básicas (CIAC) también forman parte de su red de contacto directo, influyendo en su desempeño académico y en su percepción de pertenencia dentro del entorno universitario. A esto se suman las amistades que establece en la carrera, además de los y las delegadas de género, cuya presencia puede representar un canal de apoyo informal ante situaciones complejas. Además, los entornos digitales como Instagram y TikTok desempeñan un rol importante en su acceso a información, participación en conversaciones sociales y validación de experiencias.

En un segundo nivel de interacción, más esporádico o indirecto, se encuentran los departamentos académicos, unidades institucionales como la Dirección de Género, la Dirección de Relaciones Estudiantiles, junto con programas como Punto de Encuentro y los servicios de apoyo psicológico. Asimismo,

es relevante considerar la presencia de actores que, si bien no están directamente vinculados al quehacer académico, inciden en la experiencia universitaria desde otros roles: personal de aseo, seguridad, alimentación y salud, así como las iniciativas estudiantiles y los centros de estudiantes. La interacción con estos actores suele ser menos frecuente, pero puede tornarse significativa en situaciones puntuales, especialmente cuando se requiere orientación.

Finalmente, en un nivel más estructural, se ubican aquellos actores que configuran el marco normativo, organizativo y cultural. Entre ellos se encuentran la rectoría, la jefatura de carrera, el personal administrativo, así como las normativas institucionales que regulan la prevención, investigación y sanción del acoso sexual y la VDG. También forman parte de este nivel los organismos públicos como el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género y el Ministerio de Educación, cuyas políticas orientan el accionar de las instituciones de ESUP, así como otras universidades que integran el sistema y que pueden influir en la producción de referentes, alianzas o estándares comunes.

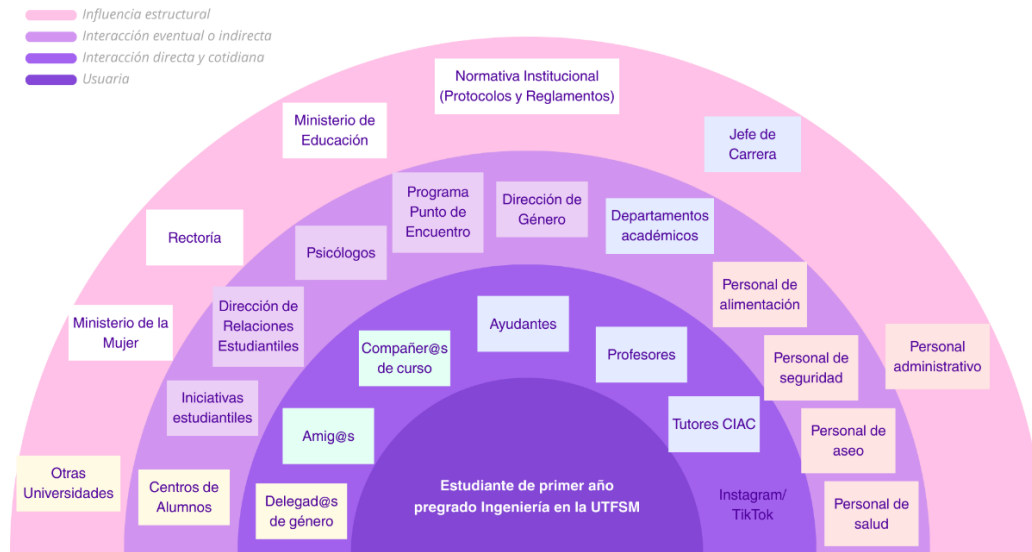


Figura 24 – Mapa de Stakeholders (elaboración propia).

4.3 Customer Journey Map

El siguiente apartado presenta un *Customer Journey Map* (Figura 25) o mapa de experiencia de usuaria, con el fin de comprender de forma más específica la experiencia universitaria.

Este ejercicio de inmersión cognitiva fue realizado en base a información recopilada de 25 testimonios obtenidos en observaciones dentro de la asignatura Teorías Feministas y Equidad de Género de la UTFSM, impartido por María Luisa Brantt Gómez, académica y jefa del Departamento de Filosofía de la

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid, España y por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y presidenta del Comité de Género de su Casa de Estudios.

Esta herramienta se elaboró respecto a una estudiante de primer año de ingeniería trazando algunas de sus etapas de interacción con diversos entornos y servicios universitarios, en el que se identifican etapas clave como la llegada al campus, asistencia a clases en la mañana, uso del gimnasio, el

casino y la biblioteca, rendición de evaluaciones y el posterior retorno a casa. En cada etapa, se identifican puntos de contacto críticos y posibles momentos de insatisfacción.

Esta herramienta destaca cómo, a lo largo de un día típico, una estudiante de primer año de ingeniería puede enfrentar múltiples formas de VDG (incluso sin ser del todo consciente de

que las está sufriendo), desde microagresiones y acoso verbal hasta sesgos institucionales y acoso sexual. Estos incidentes no solo afectan su bienestar emocional y psicológico, sino que también pueden limitar su participación y desempeño académico, perpetuando un ambiente universitario desigual y hostil para las mujeres. De él se desprenden los hallazgos expuestos a continuación:



Figura 25 – Customer Journey Map.

En primer lugar, se identificaron prácticas que pueden estar asociadas a sesgos de género en el contexto académico, como el cuestionamiento reiterado del rendimiento de una estudiante por parte de un docente o la insistencia en ofrecer ayuda no solicitada. Estas acciones, al dirigirse de forma diferenciada hacia mujeres, podrían expresar una percepción implícita de menor competencia, lo cual incide en la autoconfianza y participación de las estudiantes.

Asimismo, se registraron expresiones verbales que refuerzan estereotipos o normas de género, como comentarios sobre el cuerpo o el comportamiento alimentario de una estudiante, así como chistes de carácter sexista durante el almuerzo. Estas situaciones, aunque en ocasiones son minimizadas como parte del “humor cotidiano”, pueden contribuir a la construcción de un entorno poco inclusivo o invalidante.

También se consideraron conductas que podrían clasificarse dentro de formas de acoso de tipo verbal o no verbal, tales como miradas persistentes de carácter sexual, silbidos o comentarios insinuantes en espacios compartidos del campus. Este tipo de conductas puede generar incomodidad, inseguridad o inhibición en el uso libre de los espacios universitarios, afectando la

experiencia formativa y el bienestar emocional de las estudiantes.

4.4 Síntesis de hallazgos clave

A partir del análisis de información cualitativa y documental, incluyendo entrevistas, revisión bibliográfica, análisis institucional, observación en terreno y elaboración de arquetipo de usuarias, se identificaron tres problemáticas principales que afectan la capacidad de estudiantes de primer año para enfrentar situaciones de VDG en contextos universitarios:

1. Dificultad para reconocer prácticas violentas normalizadas o sutiles

A pesar de existir definiciones institucionales y normativas sobre VDG, muchas situaciones que la configuran no son reconocidas como tales por las y los estudiantes. Este fenómeno se relaciona con la naturalización de ciertas conductas, la ambigüedad en los límites entre lo aceptable y lo violento, y la falta de espacios donde reflexionar críticamente sobre estas experiencias.

Oportunidad: Facilitar el reconocimiento temprano de señales de VDG mediante el aprendizaje activo, la colaboración entre pares y la reflexión crítica, empleando dinámicas participativas y mecánicas lúdicas.

2. Baja comprensión de los protocolos institucionales

Si bien las universidades chilenas, en cumplimiento de la Ley 21.369, han desarrollado protocolos de prevención, investigación y sanción de VDG, estos documentos suelen presentar barreras de comprensión para el estudiantado. El uso de lenguaje técnico o jurídico dificulta su apropiación por parte de la comunidad universitaria.

Oportunidad: Desarrollar un recurso accesible y pedagógico que traduzca el contenido de los protocolos institucionales sobre VDG en experiencias comprensibles para los estudiantes.

3. Limitaciones pedagógicas de las instancias formativas existentes

Las estrategias de formación que actualmente se implementan como charlas, capacitaciones o materiales informativos, tienden a exponer definiciones abstractas o ejemplos aislados

sin una estructura narrativa ni contextualización suficiente. Esto dificulta que los estudiantes identifiquen patrones de comportamiento, se involucre activamente o se vea reflejado en los escenarios presentados.

Oportunidad: Proponer una experiencia formativa innovadora que complemente las estrategias tradicionales mediante el uso de dinámicas participativas, narrativas interactivas y componentes gamificados, con el fin de favorecer el involucramiento activo y facilitar el aprendizaje significativo sobre VDG en contextos universitarios.

4.5 Necesidades y Requerimientos

En base a los *insights* recopilados, se desprendieron diferentes necesidades provenientes de distintos actores clave: usuarias, expertas en género, profesionales de la salud mental, direcciones de género, reglamentos institucionales y marcos normativos vigentes.

Tabla 3 –Necesidades y problemas.

Problema	Necesidades
1. Dificultad para identificar prácticas violentas normalizadas.	Facilitar la identificación de señales tempranas y patrones de violencia.
	Promover empatía, pensamiento crítico y colaboración.
	Ofrecer experimentación segura para internalización significativa de contenidos
	Ofrecer ejemplos cotidianos y situados en la vida universitaria.
	Fomentar el autocuidado y la contención entre pares.
	Dilemas éticos, no ofrecer respuestas únicas.
2. Los protocolos institucionales son de difícil comprensión para los estudiantes debido a su lenguaje técnico.	Visibilizar las unidades institucionales disponibles y sus funciones. Canales oficiales de denuncia, derivación y acompañamiento.
	Traducir protocolos normativos al lenguaje cotidiano de las y los estudiantes.
	Explicar el funcionamiento de los procesos formales de denuncia y acompañamiento. Representación gráfica de las etapas del proceso según el protocolo.
	No generar falsas expectativas sobre tiempos de respuesta ni sanciones.
3. Las capacitaciones actuales se basan en casos aislados, carecen de narrativa o contexto que permitan identificar patrones en situaciones reales.	Proveer experiencias formativas integradas, emocionalmente seguras y narrativamente cohesionadas.
	Visibilizar que la violencia puede presentarse en formas no físicas o explícitas.
	Visibilizar del carácter progresivo y socialmente normalizado de prácticas violentas.
	Generar espacios seguros de conversación y reconocimiento conceptual y emocional. Validar las emociones en un espacio de reflexión sin juicios.

La triangulación de estas necesidades se traduce en requerimientos técnicos de diseño para la herramienta gamificada (Tabla 4) proporcionando una visión estructurada para el desarrollo.

Tabla 4 – Requerimientos de diseño.

Campo	Especificación	Requerimiento
Materialidad	Seguridad	Tintas no tóxicas
		Bordes no filosos
	Durabilidad	El material debe soportar el uso reiterado
Forma	Tamaño y ergonomía	Dimensiones cómodas para su manipulación y visualización en grupo
		Dimensiones compatibles con las mesas de las salas
		Tipografía legible incluso en espacios con iluminación moderada
Contenido	Veracidad y validación	Personajes, historias y escenarios realistas y reconocibles en la cotidianeidad académica
		Los conceptos deben estar validados por expertas en género y normativa institucional vigente
		Revisión de lenguaje inclusivo y no sexista
		El contenido debe representar las prácticas constitutivas de violencia, acoso y discriminación definidas en los reglamentos con lenguaje simplificado de términos técnicos del área legal
		Simplificar el acceso a recursos de apoyo y contactos de emergencia
	Pertinencia emocional	Información sobre VDG de manera adecuada y respetuosa
		No exponer a la jugadora a enfrentar las situaciones en primera persona
		Incluir advertencias de contenido sensible, evitar escenas explícitas y contenidos revictimizantes
		No debe contener imágenes sensibles, solo contenido informativo
	Instrucciones	Instrucciones de uso
		Material para facilitadoras para asegurar una implementación efectiva

Modalidad	Narrativa estructurada	Las historias deben estar organizadas en secuencias progresivas, permitiendo a las jugadoras involucrarse emocional y cognitivamente
		Relatos verosímiles con los que puedan identificarse
		Escenarios cotidianos y ambiguos que fomenten la reflexión crítica
		Coherencia, consistencia narrativa
		Contenidos con lenguaje apto para la edad y el contexto educativo
		Múltiples combinaciones de interacciones entre lugares, contextos y personajes, enfoque interseccional
	Personajes	Referentes femeninos, protagonista mujer en una carrera STEM con rasgos identificables (edad, carrera, problemáticas)
		Incluir representaciones diversas de mujeres y disidencias
	Diseño gráfico	La estética debe ser coherente con los hábitos visuales de las usuarias
		Diseño con una proporción aproximada de 60% contenido y 40% espacio vacío para facilitar la lectura
		Uso de contrastes adecuados
		Recursos visuales, simbólicos y lúdicos para fortalecer la comprensión
	Dinámicas de juego	Debe ser jugado en grupo o con alguien de confianza, no en solitario
		Máximo 5 jugadoras por grupo
		Tiempo de juego compatible con talleres de 70 minutos
		Fomentar el debate en base a toma de decisiones en conjunto
		Evitar respuestas “correctas”; usar múltiples opciones

Con los lineamientos definidos en esta fase, se comenzó la fase de ideación.

5 FASE IDEAR Y VALIDAR

Durante el proceso de ideación se generaron múltiples propuestas para abordar la problemática definida, muchas de las cuales fueron modificadas, descartadas o reformuladas a medida que se profundizaba el conocimiento sobre las necesidades de las usuarias, los requerimientos institucionales y de las expertas en género y psicología.

Dado que el presente proyecto adopta la forma de una herramienta educativa lúdica, se optó por organizar las ideas exploradas en siete categorías asociadas a juego que permitieron abordar el proyecto.

En esta sección, además, se analizan referentes nacionales e internacionales que abordan temáticas sociales o de género a través del juego. Este análisis busca extraer aprendizajes sobre narrativas, dinámicas, formatos y niveles de profundidad ética o política, con el fin de informar las decisiones de diseño en etapas posteriores.

1. Personajes: representación, diversidad, rol dentro del relato o del sistema de juego.
2. Contenidos de las historias: enfoques narrativos, temáticas abordadas, profundidad de los conflictos.
3. Plataformas: definición del formato (físico, digital, híbrido).

4. Dinámicas: tipo de interacción entre participantes (colaboración, diálogo, acompañamiento, simulación, etc.).
5. Mecánicas: reglas internas del juego, decisiones, sistemas de retroalimentación.
6. Componentes: elementos materiales o simbólicos empleados (cartas, tableros, fichas, etc.).

Para cada categoría, se presenta a continuación una breve descripción de una o más ideas exploradas, junto con los motivos por los cuales fueron descartadas o transformadas. Este ejercicio permite mostrar cómo las decisiones de diseño no fueron arbitrarias, sino producto de un proceso reflexivo e iterativo.

5.1 Personajes

5.1.1 Mujeres destacadas

En una etapa inicial del proceso de ideación, se exploraron referentes de juegos que utilizan personajes femeninos como medio para la representación y la identificación. *Wonder Women* (Figura 26) es un juego de cartas de origen británico orientado a un público infantil, cuyo objetivo es visibilizar a mujeres destacadas de diversos ámbitos como las ciencias, el arte, el deporte y la exploración. El juego busca empoderar a sus jugadoras al ofrecer modelos femeninos

inspiradores, muchas veces ausentes en los materiales educativos tradicionales.

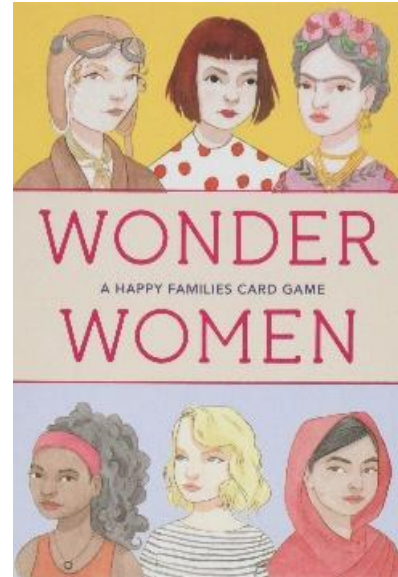


Figura 26 – Referente: *Wonder Women*. (Reino Unido).

Aunque este enfoque resultó valioso en términos de representación y reconocimiento simbólico, se identificó una limitación en relación con el público objetivo del presente proyecto. En el contexto universitario, y específicamente en carreras STEM de primer año, la identificación emocional y conceptual con figuras históricas o lejanas puede no ser suficiente para generar procesos de reflexión significativos sobre experiencias cotidianas de VDG. Por este motivo, se optó por modificar el

enfoque hacia personajes que reflejaran vivencias más cercanas al entorno y trayectoria académica de las usuarias.

5.1.2 Estudiantes de ingenierías

En esta línea, se consideró como segundo referente el juego *Gamer Girl: A Harassment Simulator* (Figura 27), una experiencia interactiva que sitúa a la jugadora en el rol de una estudiante de programación que enfrenta diversas formas de acoso en un entorno académico masculinizado.



Figura 27 – Referente: *Gamer Girl* (Estados Unidos).

A partir del análisis de ambos referentes, se estableció el diseño de personajes ficticios

con perfiles preestablecidos, específicamente estudiantes mujeres de distintas carreras de ingeniería. Esta decisión responde a la necesidad de ofrecer referentes cercanos, con los que las jugadoras puedan verse reflejadas tanto a nivel identitario como situacional, facilitando así la identificación de patrones de violencia normalizada en sus contextos inmediatos.

Se diseñaron inicialmente diez avatares femeninos, representando distintas especialidades de ingeniería impartidas en la UTFSM, sede San Joaquín, siendo ingenierías civiles como Minas, Eléctrica, Informática, Matemática, Civil, Química, Mecánica, como también Ingeniería Comercial y en Diseño de Productos.

Cada personaje incluye una caracterización visual, rasgos de personalidad, fortalezas, debilidades y espacios habituales dentro del campus. Esta estrategia busca combinar la representación disciplinar con la dimensión humana, permitiendo a las jugadoras empatizar con las situaciones narradas. Una descripción ampliada de los perfiles de los personajes puede consultarse en el Anexo D.

5.2 Contenidos de historias

El desarrollo de los contenidos narrativos que estructuran las historias se abordó mediante una estrategia metodológica mixta que

combinó investigación documental, trabajo con expertas, recopilación de testimonios reales y generación asistida por inteligencia artificial. El objetivo de esta etapa fue construir relatos verosímiles y representativos de las distintas formas en que la VDG puede manifestarse en contextos universitarios.

Para identificar situaciones significativas a representar en las historias, se revisó literatura académica sobre VDG en la ESUP. Esta revisión fue complementada con los contenidos de las Capacitaciones I y II impartidas por la Dirección de Género de la UTFSM, cuyo enfoque formativo en políticas de prevención, conceptos clave y marco normativo institucional resultó clave para garantizar la pertinencia y adecuación del contenido del juego a la legislación vigente (Ley 21.369).

No obstante, a pesar de que dichas capacitaciones incluían ejemplos valiosos, se observó que su formato (párrafos breves y aislados) no permitía visualizar la progresión de una situación de violencia en el tiempo. Por ello, se optó por construir historias con estructura narrativa secuencial, permitiendo representar patrones conductuales en escalada.



Figura 28 – Situaciones card sorting.

Complementariamente, se desarrolló una sesión de *card sorting* con una de las psicólogas clínicas del equipo de salud mental de la Universidad, María Berríos, quien ayudó a analizar y jerarquizar las prácticas descritas en el reglamento institucional sobre violencia (Figura 28), acoso y discriminación de género, extrayendo hallazgos clave para el diseño narrativo del juego (ver Anexo B).

En esta sesión (Figura 29) se concluyó que todos los ítems tipificados en el reglamento debían ser ejemplificados al menos una vez a lo largo del juego, con el fin de contribuir a su reconocimiento por parte de las usuarias. Sin embargo, se enfatizó la necesidad de hacerlo de forma estratégica y escalonada, priorizando la progresión narrativa para reflejar cómo estas conductas, en la vida real,

tienden a ocurrir de manera secuencial. Se identificaron patrones conductuales que potencian la escalabilidad de la violencia, lo cual se tradujo en la construcción de historias que avanzan desde señales sutiles hasta situaciones de mayor gravedad.

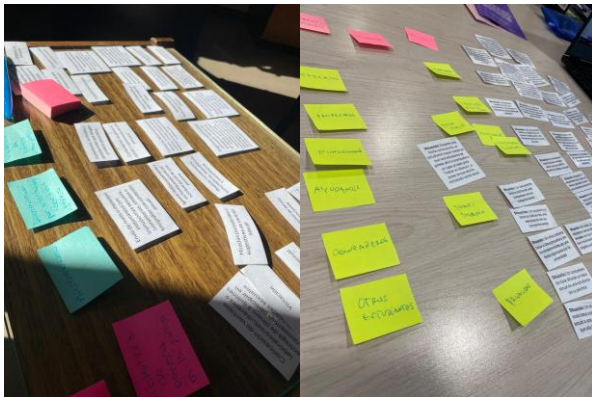


Figura 29 – Card sorting con experta.

Esta profesional también compartió ejemplos basados en relatos escuchados durante su práctica clínica, lo que permitió incorporar experiencias frecuentes, pero poco visibilizadas en los relatos, manteniendo siempre el anonimato y respetando los principios éticos de confidencialidad.

Durante este proceso también se identificaron elementos clave para reforzar el impacto pedagógico de las historias, como el énfasis en las reacciones emocionales de las protagonistas (ej., confusión inicial, miedo,

vergüenza, empoderamiento progresivo), y la necesidad de incluir señales de alerta, frases de acompañamiento ("No es tu culpa, nadie te enseñó esto") y componentes visuales de apoyo que indiquen el momento en que una situación puede ser denunciada.



Figura 30 – Campaña “A mí también” (Fuente: Red de Investigadoras RedI, 2019).

La construcción de los relatos también se nutrió de testimonios obtenidos en espacios académicos como la asignatura Teorías Feministas y Equidad de Género, donde las estudiantes compartieron experiencias propias o cercanas. Asimismo, se revisaron testimonios publicados en campañas como *A mí también* (Figura 30), que visibilizan situaciones de acoso y abuso dentro del ámbito universitario, fortaleciendo así la

conexión entre las historias del juego y experiencias reales compartidas públicamente por mujeres en Chile y América Latina.

Para diversificar y acelerar la producción de situaciones tipo, se utilizaron herramientas de inteligencia artificial para generar ejemplos preliminares (ver Anexo E). Estos fueron cuidadosamente adaptados y validados por la autora y expertas en género. Esta estrategia también facilitó la construcción del mazo de definiciones, que inicialmente incluyó 101 conceptos claves propuestos por IA, posteriormente filtrados y validados en múltiples iteraciones.

El diseño narrativo del juego integra tanto estos relatos como los contenidos institucionales oficiales. En particular, las prácticas tipificadas como constitutivas de acoso sexual, violencia o discriminación de género, presentes en el reglamento del Ministerio de Educación, fueron mapeadas y distribuidas estratégicamente a lo largo de las historias, asegurando una cobertura integral. Estas incluyen manifestaciones físicas, verbales, digitales, extorsivas, y otras de mayor gravedad (ver Anexo C).

En conjunto, este proceso permitió configurar un repertorio de historias contextualizadas que reflejan la complejidad y diversidad de las

experiencias de VDG. Estas historias constituyen el eje estructurante del juego, al permitir a las jugadoras entrar en contacto con situaciones realistas, reflexionar críticamente sobre ellas y fortalecer su capacidad de reconocimiento, análisis y acción.

5.3 Plataformas

Se exploraron diversas posibilidades respecto a la plataforma desde la cual desplegar la experiencia de juego. Esta dimensión resultó clave para definir no solo el formato del producto, sino también el tipo de interacción que permitiría establecer con las usuarias. A continuación, se detallan algunos de los referentes más influyentes y los argumentos que condujeron a adaptar o descartar sus enfoques.

5.3.1 Simulador de situaciones en primera persona

Durante la fase inicial de exploración conceptual, se consideró brevemente el formato de simulador en primera persona como vía para representar experiencias de VDG en contextos universitarios. Un referente clave de esta línea es *Gamer Girl: A Harassment Simulator*, un videojuego que sitúa al jugador en el rol de una estudiante mujer en una carrera STEM, enfrentando diversas formas de acoso en su entorno académico.

El juego desafía a los jugadores a navegar por interacciones incómodas, mientras intentan mantener su rendimiento académico, reputación social y estabilidad emocional. A través de diálogos interactivos, el sistema monitorea las respuestas del jugador, exponiéndolo frecuentemente a situaciones de fracaso o frustración, sin posibilidad de "ganar" determinadas conversaciones con sus compañeros de proyecto semestral (Figura 31). Este mecanismo busca reflejar la dificultad real de enfrentar el acoso y visibilizar el estrés constante al que se ven expuestas muchas mujeres en entornos masculinizados. Las experiencias están basadas en entrevistas con mujeres reales del campo del diseño y desarrollo de videojuegos, lo que otorga veracidad a los contenidos presentados.



Figura 31 – Ejemplo de interacción, *Gamer Girl*.

Si bien esta herramienta tiene como objetivo visibilizar la carga emocional que implica enfrentar continuamente situaciones de hostilidad o discriminación, su enfoque basado en la exposición directa a eventos de alto impacto emocional fue prontamente desestimado.

Según la validación realizada con una psicóloga clínica especializada en trauma, este tipo de experiencia puede resultar invasiva o incluso revictimizante para ciertas usuarias, especialmente si han atravesado situaciones similares. Asimismo, se identificó que situar a las jugadoras en una posición de vulnerabilidad directa no necesariamente fomenta la empatía, sino que puede generar bloqueo emocional, retraimiento o incluso abandono de la actividad.

En lugar de replicar un enfoque que dramatiza el sufrimiento desde una primera persona inmersiva, se optó por diseñar una experiencia basada en la observación crítica, la reflexión colectiva y el acompañamiento emocional.

Se decidió estructurar la narrativa del juego desde una tercera persona empática, incorporando estadísticas y testimonios reales, lo que permite involucrarse con la problemática sin que la jugadora deba revivirla o asumirla como propia. Este enfoque busca

fomentar la empatía desde la comprensión emocional, no desde la exposición al sufrimiento. Además, se rechazó la lógica de “imposibilidad de ganar”, ya que se considera fundamental que las participantes concluyan la experiencia con un sentimiento de empoderamiento, no de impotencia.

5.3.2 Plataforma virtual o aplicación educativa

Se analizó en profundidad la plataforma *Stand By Me* (Italia) (Figura 32), un juego serio de carácter educativo que combina elementos narrativos, dinámicas colaborativas, y herramientas digitales para sensibilizar sobre VDG (Roumelioti et al., 2023b).



StandByMe: A Gamified Educational Platform to Raise Awareness on Gender-Based Violence

Eftychia Roumelioti, Fondazione Bruno Kessler, Italy
 Federica Gini, University of Trento & Fondazione Bruno Kessler, Italy
 Antonia Laura Philips Jakob, University of Trento, Italy
 Anna Paola Marconi, Fondazione Bruno Kessler, Italy
 Boglárka Nyíri, University of Trento, Italy
 Maria Paola Paladino, University of Trento, Italy
 Gianluca Schiavo, Fondazione Bruno Kessler, Italy
 Massimo Zancanaro, University of Trento & Fondazione Bruno Kessler, Italy

Figura 32 – Referente: *Stand By Me* (Italia).

Desarrollada a partir de principios de psicología social, educación y gamificación, esta plataforma busca educar a jóvenes para que puedan identificar y contrarrestar la

violencia, reconocer señales de advertencia, cuestionar normas sociales naturalizadas y brindar apoyo a las víctimas.

La herramienta (Figura 33) abarca temas como consentimiento, violencia de pareja, temas afines a la comunidad LGBTQI+, masculinidad tóxica, y proporciona herramientas y estrategias para reconocer y enfrentar situaciones abusivas.

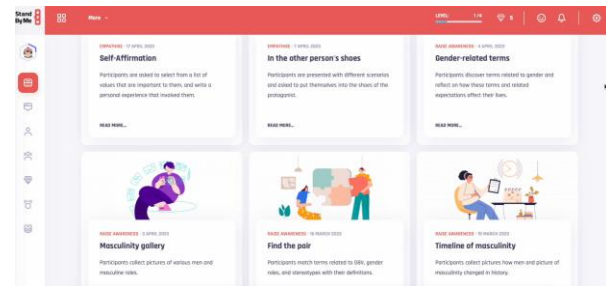


Figura 33 – Plataforma *Stand By Me*, actividades.

Este juego serio combina lo individual con lo grupal mediante mecanismos narrativos y más de 70 actividades interactivas tanto cerradas como abiertas, incluyendo retroalimentación inmediata, foros de discusión, pizarras colaborativas y materiales de apoyo para docentes (Figura 34 a 36).

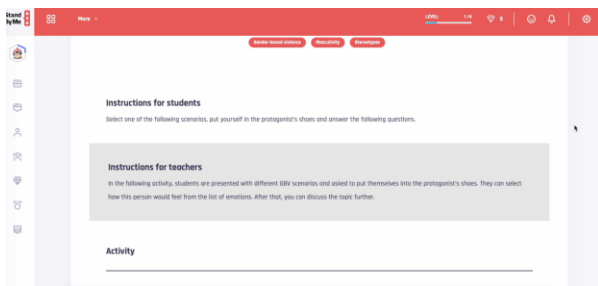


Figura 34 – Instrucciones diferenciadas para docentes y estudiantes, Stand By Me.

El diseño de contenidos fue realizado con la colaboración de expertos en VDG, académicos, responsables políticos y estudiantes de distintos países europeos, lo que garantiza una propuesta pedagógica coherente y validada.

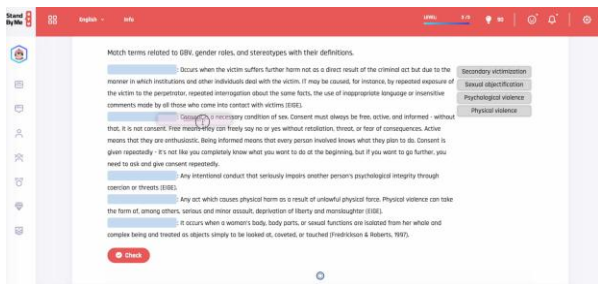


Figura 35 – Ejemplo de actividad, Stand By Me.

En su propuesta de desarrollo futuro, se contempla la creación de rutas de aprendizaje guiadas por una historia principal, fortaleciendo la progresión narrativa de los contenidos y la posibilidad de abordajes

personalizados. Esta visión valida la necesidad de que las actividades no estén fragmentadas, sino que se articulen dentro de un relato pedagógico coherente.

A pesar de su solidez estructural, se descartó la opción digital tras una entrevista con psicóloga clínica, quien recomendó optar por un entorno físico y presencial que permitiera generar conversaciones cara a cara, en un marco de cuidado emocional y confianza grupal. Se considera que un juego de mesa presencial favorece con mayor eficacia la empatía, la reflexión crítica y el involucramiento emocional de las participantes. La experiencia tangible y el hecho de compartir un espacio físico permite establecer dinámicas de contención e interacción directa que resultan esenciales para el abordaje de esta temática.

5.3.3 Tablero tipo Oca



Figura 36 – Referente: Oca Feminista (Perú).

Otro referente fue *Oca Feminista* (Perú) (Figura 36), un juego diseñado para fomentar el debate sobre la igualdad de género desde la sororidad y la reflexión crítica.

Su estructura lúdica retoma el clásico “*Juego de la Oca*”, incorporando tarjetas temáticas que abordan conceptos como masculinidad tóxica, roles de género, empoderamiento femenino en la sociedad, violencia estética, responsabilidad afectiva, autoestima,

diversidad familiar, validación emocional, *test de Bechdel*⁸, entre otros.

El juego propone dinámicas dialógicas orientadas al desarrollo de escucha activa, apertura emocional y construcción colectiva del conocimiento, constituyendo un recurso pedagógico valioso en espacios formativos (Figura 37).



Figura 37 – Tarjeta de definición de conceptos, *Oca feminista*.

Si bien se rescata la riqueza conceptual y la claridad en la presentación de términos clave, el juego carece de una dimensión narrativa que permita comprender la progresión de situaciones violentas en su complejidad. No contempla la escalabilidad de patrones

⁸ El test de Alison Bechdel (1985) es una forma sencilla de evaluar la representación de las mujeres en películas, series y otros medios. Se basa en tres preguntas

básicas: ¿Hay al menos dos personajes femeninos con nombre en la obra? ¿Ellas hablan entre sí? ¿Y lo hacen sobre algo que no sea un hombre?

conductuales ni la contextualización de ejemplos.

5.3.4 Tablero físico basado en mapa

Esta idea fue inspirada por referentes de juegos de mesa tradicionales que utilizan tableros narrativos o espaciales como soporte principal para estructurar la experiencia.



Figura 38 – Referente: *Eldritch Horror* (Estados Unidos).

Uno de los referentes clave fue *Eldritch Horror* (Figura 38), un juego cooperativo de aventuras y estrategia en el que las personas jugadoras adoptan el rol de investigadores que deben recorrer el mundo enfrentando amenazas sobrenaturales. El juego se despliega en un tablero de mapamundi, en el que los personajes se movilizan por distintas

rutas que conectan ciudades y continentes, activando eventos específicos según su localización.

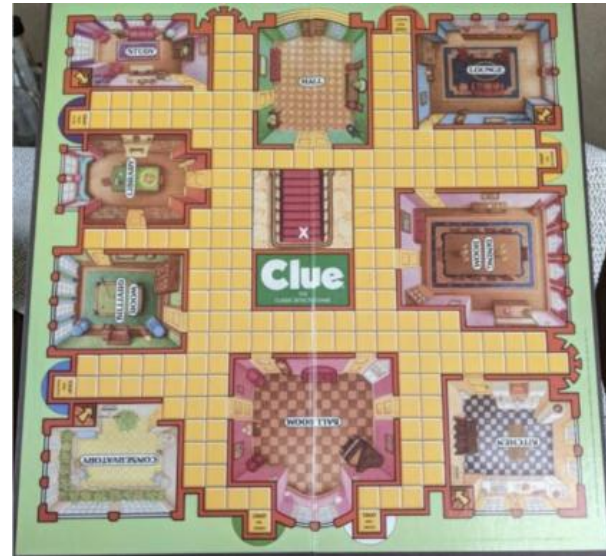


Figura 39: Referente: *Clue* o *Cluedo* (Inglaterra).

En una línea análoga, también se consideró el referente *Clue/Cluedo* (Figura 39), un clásico juego de deducción en el que las personas participantes investigan un asesinato ficticio, desplazándose por un tablero que representa una mansión. Cada sala del tablero corresponde a un posible escenario del crimen, y los jugadores deben formular hipótesis en base a combinaciones de lugar, arma y sospechoso, descartando opciones a través de preguntas estratégicas. Lo valioso

de este referente fue su modelo de interacción espacial y narrativa, donde los lugares determinan el tipo de información a la que se accede, fomentando un sentido de progresión y descubrimiento.

5.3.5 Tablero físico basado en mapa institucional

A partir de estos modelos, se propuso inicialmente desarrollar un tablero de juego que representara un campus universitario estandarizado. Este tablero permitiría que las jugadoras, representadas mediante avatares, se desplazaran entre estos espacios, encontrando distintos tipos de situaciones o personajes secundarios, a través de resolución de eventos. Esta estructura permite asumir una lógica de exploración territorial y toma de decisiones en función del espacio que habitan, lo cual se consideró pertinente para representar el tránsito cotidiano dentro de una universidad, incorporando el desplazamiento como parte de la experiencia narrativa.

Para visualizar esta propuesta se elaboró un mapeo de lugares comunes dentro de universidades (Figura 40) y simulaciones gráficas del tablero (Figura 41) utilizando inteligencia artificial, que contemplaba casillas de movimiento, zonas temáticas y componentes móviles (ver Anexo F).

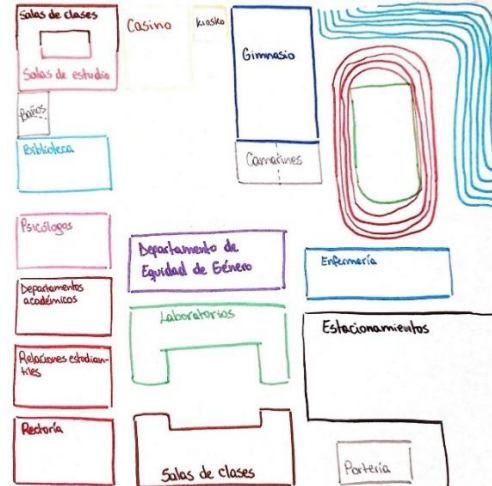


Figura 40 – Mapeo de lugares universidad.



Figura 41 – Idea de tablero de juego (Fuente: IA).

Esta opción buscaba ofrecer un entorno visual identificable para las jugadoras y vincular las

historias a espacios concretos dentro de la universidad. Sin embargo, tras una validación cualitativa con una psicóloga clínica experta en VDG, se concluyó que este enfoque podría resultar desinformativo o incluso contraproducente, ya que focaliza la atención en los espacios físicos como potenciales zonas de riesgo, cuando en realidad, la VDG responde principalmente a relaciones de poder y dinámicas interpersonales, no a los lugares en sí mismos. Adicionalmente, se identificó que esta representación podía contribuir involuntariamente a estigmatizar espacios institucionales, reforzando la idea errónea de que ciertas zonas son inherentemente peligrosas. Se destacó que, en muchos casos, la violencia ocurre en espacios percibidos como seguros y cotidianos como salas de clases, bibliotecas o plataformas digitales, por lo que demonizar lugares específicos podía diluir el foco de análisis crítico sobre las relaciones de abuso de poder y control.

Finalmente, surgió un *insight* relevante: el espacio que más frecuentan las estudiantes no es un lugar físico, sino el entorno digital de sus teléfonos móviles. Esto llevó a descartar el tablero físico tradicional y a transitar hacia un formato más abstracto y narrativo, donde el escenario se construye a partir de cartas y no de localizaciones fijas. De esta manera, se

prioriza la experiencia emocional y la reflexión sobre los contenidos, en lugar de centrar la atención en un entorno gráfico espacial.

5.3.6 Espacio de juego simulado en un celular

A partir del hallazgo anterior, se propuso una nueva estructura espacial para el desarrollo del juego. En lugar de un tablero convencional, se planteó una representación lúdica de un teléfono celular, donde las distintas situaciones se desplegarían a través de “aplicaciones” ficticias como mensajería instantánea, llamadas telefónicas o redes sociales. La interfaz del celular se convierte, así, en el marco principal de interacción del juego, lo que permitiría generar identificación mediante el uso de una estética y lógica funcional reconocible por las jugadoras.

Uno de los referentes considerados para esta propuesta fue *New Phone, Who Dis?* (Figura 42), un juego de cartas de tipo *party game* que simula una conversación de mensajería a través de tarjetas impresas. En este juego, una persona del grupo inicia una conversación mostrando una carta de “bandeja de entrada”, mientras el resto de los jugadores intenta elegir la carta de respuesta más divertida para construir hilos ficticios de mensajes. Aunque su tono humorístico y competitivo no se alinea con la seriedad temática del proyecto, se

rescató su formato visual y mecánica de representación de conversaciones mediante cartas impresas que simulan pantallas de chat. Este enfoque permite que la jugadora lea un mensaje, reflexione sobre su contenido y responda desde una perspectiva crítica o empática.



Figura 42 – Referente: New Phone Who Dis? (Estados Unidos).

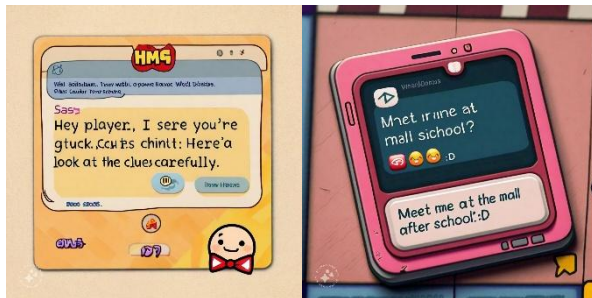


Figura 43 – Referentes: cartas inspiradas en mensajes.

Con inteligencia artificial se proyectaron más visualizaciones de cartas inspiradas en mensajes de texto (Figura 43 y 44).



Figura 44 – Proyección cartas.

Cada referente fue analizado no solo en términos de su funcionalidad lúdica, sino también desde su potencial pedagógico, su adecuación a las necesidades específicas de las usuarias y su respeto por los principios de cuidado emocional. Definida la plataforma general, el siguiente paso fue profundizar en el diseño de las dinámicas del juego.

5.4 Dinámicas

Las dinámicas se refieren a cómo interactúan las jugadoras entre sí, con el juego y con el contenido a lo largo de la experiencia. Tienen un componente emocional, social y narrativo.

Una vez definida la plataforma del juego, se exploraron diversas propuestas dinámicas para estructurar las interacciones clave entre jugadoras, personajes y contenidos. En este

apartado se revisan referentes relevantes que orientaron el diseño de las dinámicas en función del objetivo pedagógico: fomentar la reflexión crítica, el reconocimiento de patrones de VDG y la construcción colectiva de herramientas de acción informada.

5.4.1 Cartas para reflexionar y compartir experiencias

Un referente significativo fue *Rompetabús* (Perú), un juego de cartas cooperativo enfocado en la educación en igualdad de género y la identificación de prácticas machistas naturalizadas.



Figura 45– Referente: *Rompetabús* (Perú).

Esta herramienta, que combina dinámicas del clásico juego *Yo Nunca Nunca* (Figura 45) con material educativo, invita a los jugadores a reflexionar sobre experiencias cotidianas

mediante frases que suelen pasar desapercibidas, como:

- “Yo nunca nunca he publicado una foto en redes con filtros de belleza.”
- “Yo nunca nunca he tenido que responder en una entrevista si tengo hijos.”
- “Yo nunca nunca he pensado que las mujeres en los anuncios de higiene femenina no se parecen a las mujeres reales de mi alrededor.”

Cada frase se complementa con una nota informativa que contextualiza el problema (autoestima, discriminación laboral, presión estética, etc.). El diseño evita la confrontación directa, favoreciendo un clima de apertura emocional y diálogo seguro.

El enfoque cooperativo del juego fomenta el trabajo en equipo y la discusión abierta, lo que puede inspirar a que las estudiantes colaboren y compartan sus experiencias y perspectivas.

Se compone de cartas de “Yo Nunca Nunca” y cartas de respuesta (Sí/No) para responder sin influencia del resto de participantes (Figura 46).

Este juego sirvió como punto de partida para incorporar cartas de contenido reflexivo,

especialmente por su capacidad de abordar situaciones sutiles sin generar una carga emocional excesiva. Se rescata su enfoque lúdico y cooperativo, que permite compartir experiencias personales y abrir debates sin presión, lo que favorece la empatía entre participantes.



Figura 46 – Componentes, Rompetabús.

5.4.2 Identificación de Red Flags o Banderas Rojas

Se propone como ronda introductoria, incorporar el concepto de *Red Flag* con un mazo de tarjetas con situaciones puntuales en las que identificar comportamientos inadecuados o señales de alerta para generar confianza entre las jugadoras. Estas herramientas de identificación contendrán descripciones de eventos cotidianos que no alcanzan a ser denunciados por sí mismos,

pero que sí pueden ser tomados como advertencia dentro del vínculo con la persona involucrada. Por turnos, cada jugadora toma una carta y la lee en voz alta, colaborativamente deberán responder cuáles son los aspectos que identifican como preocupantes, y al reverso encontrarán los nombres técnicos que reciben en realidad (Figura 47). Se busca iniciar conversación con preguntas base como “¿Identifican alguna *red flag*? ¿Cuál? ¿Cómo podría impactar en su vida universitaria? ¿Has escuchado de alguna situación similar? ¿Quieres comentarla?”

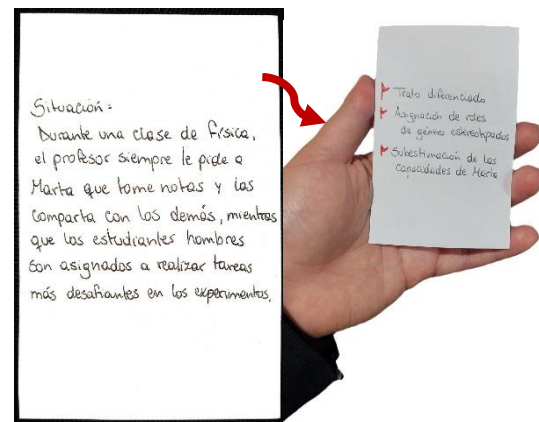


Figura 47 – Cartas de “Red Flag”

5.4.3 Juego de Rol Cooperativo

Uno de los referentes lúdicos considerados en esta fase fue *Eldritch Horror* (Estados Unidos), un juego de mesa cooperativo de aventuras. En este, los jugadores eligen entre una

variedad de personajes investigadores, cada uno con habilidades y atributos específicos, quienes pueden adquirir objetos, hechizos y aliados durante el desarrollo de la partida para mejorar sus capacidades al enfrentarse a las diferentes situaciones.



Figura 48 – Conjunto de componentes, Eldritch Horror.

El juego se estructura en torno a una dinámica colaborativa, donde los jugadores deben explorar locaciones, resolver encuentros narrativos y enfrentar eventos de riesgo, tomando decisiones estratégicas en turnos sucesivos (Figura 48).

La lógica de juego cooperativo, el sistema de turnos, y la variedad de personajes con habilidades diferenciadas (Figura 49) inspiraron el diseño de dinámicas centradas en la resolución de problemas colectivos y en la adopción de roles con personajes con sus propias historias y perspectivas. Se rescata también el potencial de las “cartas de

encuentro” como mecanismo narrativo, adaptándolo a situaciones relacionadas con VDG.



Figura 49 – Tarjeta de personaje, Eldritch Horror.

5.4.4 Roles ligados a cargos de centros de alumnos

En una fase exploratoria, se planteó la simulación de roles institucionales, inspirada en el funcionamiento de federaciones o centros de estudiantes. Las jugadoras

asumirían cargos como presidenta, vicepresidenta, tesorera, delegada de bienestar o secretaria general, cada una con habilidades específicas y acceso a herramientas diferenciadas.

Las participantes recibirían misiones relacionadas con situaciones de violencia, enviadas por autoridades universitarias ficticias o por compañeras solicitando apoyo vía correo electrónico o mensajes de texto (Figura 50).

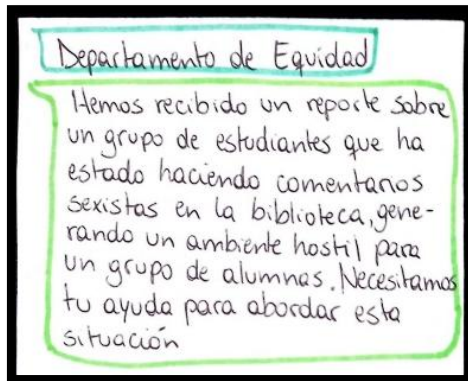


Figura 50 – Pretotipo de misión.

Se discutiría en equipo cómo se puede abordar la situación con los recursos disponibles según las condiciones de la ronda. Por ejemplo: “Tienen certamen/presentación pronto, tienen hasta que se acabe el tiempo para responder”. Cada carta indica el orden de

opinión para fomentar la participación de todas.

Cada rol contaba con habilidades específicas y herramientas que influían en el desarrollo del juego (Figura 51):



Figura 51 – Pretotipo de tarjetas de cargos y herramientas.

- ❖ Presidenta: liderazgo, con capacidad de convocar al equipo completo por un turno.
- ❖ Vicepresidenta: carta de apoyo, capaz de duplicar la efectividad de una acción.
- ❖ Tesorera: acceso a recursos especiales en momentos críticos.
- ❖ Delegada de bienestar: guía de recursos para conectar con servicios de apoyo.
- ❖ Secretaria: registro institucional, acceso a datos relevantes para guiar decisiones o redactar denuncias.

Se contemplaban también cartas auxiliares como “mensaje institucional”, “asamblea

general” o “apoyo emocional”, que facilitaban el abordaje colaborativo de cada misión. También existirían cartas en blanco para personalizar.

Esta idea se complementaba con la idea del tablero (antes de ser eliminado). La primera ronda consiste en una reunión inicial para luego ubicar a los personajes en distintos puntos de la universidad, quienes, por turnos se tenían que acercar al lugar de los hechos, interactuando con lugares o personajes en el camino.

Una vez desarrollada cada misión, se convoca a los jugadores a una asamblea general para comentar hallazgos y experiencias. Hasta llegar a la última misión, cuyo objetivo es armar un acta de cierre, recopilando análisis y conclusiones.

La misión final se sitúa en una fiesta de fin de semestre en la Universidad en la que vuelve a hacer una ronda de *Red Flags*, pero esta vez interactúan como estudiantes, no como representantes estudiantiles.

El éxito se mediría según la cantidad de logros según un punteo referencial de autoevaluación y una reflexión grupal que invite a la acción, ya sea involucrarse como estudiante si una compañera vive una situación similar, no ser solo testigo, o

informarse sobre los recursos de apoyo y cómo denunciar.

Aunque este enfoque incorporaba numerosos elementos gamificados tanto en mecánicas como en componentes, se identificó que se estaba perdiendo el foco en el reconocimiento empático y crítico de experiencias reales, por lo que el desarrollo de esta idea fue pausado.

5.4.5 Roles de amigas con puntos de vista diferenciados

Con el objetivo de representar la diversidad de opiniones que pueden surgir ante situaciones ambiguas de VDG, se propuso una dinámica en la que las jugadoras asumirían el rol de distintas amigas que comentan un mismo caso desde perspectivas divergentes. Esta idea se asemeja con la dinámica del referente *Alice ha desaparecido* (Figura 52), un juego de rol silencioso e inmersivo, en el que cada jugador encarna a una persona del entorno de la joven desaparecida, Alice, ya sea su mejor amiga, su hermano mayor, su expareja, etc., y debe comunicarse con los demás únicamente por mensajes escritos, sin interacción verbal. El juego prioriza la construcción emocional de la narrativa, permitiendo revelar secretos, emociones o tensiones entre personajes.

A medida que avanza la partida se van descubriendo más detalles de la desaparición de Alice. El final no cambia, pero sí se centra

en cómo los involucrados intentan entender qué pasó.



Figura 52 – Referente: *Alice ha desaparecido* (Estados Unidos).

Se rescata la estructura de relato colectivo y la lógica de perspectivas múltiples. Se adaptó esta lógica a una escala emocional más segura y contenida, optando por representar a distintas amigas que opinan sobre un mismo caso con matices divergentes (por ejemplo, una comprensiva, otra evasiva, otra crítica). Esta dinámica favorece la reflexión ética, el contraste de perspectivas y el desarrollo de empatía cognitiva. La idea fue reforzada por el referente cinematográfico *Intensamente* (Figura 53), en donde cada personaje representa una emoción. Una adaptación lúdica de este enfoque permitiría responder desde distintas emociones como miedo, tristeza, rabia o alegría, promoviendo la

autorreflexión emocional y la comprensión del impacto subjetivo de cada situación.



Figura 53 – *Intensamente 2* (2024).

5.4.6 Dinámica basada en chat

De *Alice ha desaparecido* también se tomó como referente la interacción a través de chats dado que el canal de mensajería instantánea es el medio principal de comunicación entre estudiantes. Incorporar una simulación de chat dentro de la narrativa permitiría aumentar el realismo de las historias y facilitar la identificación emocional de las jugadoras con las protagonistas.

En lugar de establecer un chat en tiempo real, se estructuraron los casos a través de cartas que simulan conversaciones por mensaje de texto, lo cual mantiene la estética digital reconocible sin depender de una plataforma tecnológica.

Las dinámicas consideradas en esta etapa permitieron estructurar diversas posibilidades de interacción entre jugadoras, contenidos y contextos. El resultado de esta exploración fue la consolidación de una experiencia lúdica colaborativa y emocionalmente segura, que sirvió como base para el desarrollo del prototipo avanzado.

5.5 Mecánicas

Por su parte, se plantearon diversas mecánicas para articular la experiencia de juego de manera coherente con los objetivos formativos del proyecto con base en *Board Game Mechanics* (BoardGameGeek, 2020). Estas se ajustaron progresivamente mediante exploración y retroalimentación con expertos. A continuación, se detallan las principales mecánicas consideradas, incluyendo algunas ideas que fueron descartadas o modificadas en el proceso de diseño.

Narrativa (*Storytelling*)

El juego se estructura en torno a relatos situados en contextos universitarios realistas, en los que personajes ficticios enfrentan situaciones de VDG. Las historias se presentan mediante cartas narrativas que promueven la identificación emocional, el análisis crítico y la comprensión de patrones de violencia.

El diseño contempla una progresión narrativa que inicia con señales sutiles de violencia y se complejiza gradualmente. Se simula así la escalabilidad de la VDG, invitando a detectar patrones progresivos en lugar de situaciones aisladas. La meta no es "ganar", sino llegar a comprender, contener y actuar de manera informada ante las historias que se presentan.

Juego Cooperativo (*Cooperative Game*)

Las jugadoras no compiten entre sí, sino que deben trabajar en conjunto para avanzar. Esta mecánica fomenta la cooperación y el apoyo mutuo, algo crucial para desarrollar habilidades de trabajo en equipo y solidaridad entre las participantes.

Juego por escenarios / Misiones

Cada historia posee estructura episódica compuesta por "misiones", lo que permite modular la experiencia en sesiones breves, adecuadas para contextos educativos.

Los jugadores avanzan a través de diferentes niveles de complejidad en cada misión. Este sentido de progreso mantiene el interés y motiva a seguir participando y aprendiendo. Es importante que los participantes terminen con sensación de logro o empoderamiento, pero que no lleguen al 100% de éxito al primer intento, de tal manera que quede la puerta abierta a volver a jugar.

Roles variables / Capacidades únicas

Se propone que las participantes asuman distintos roles o puntos de vista frente a una misma situación. Por ejemplo, pueden interpretar a distintas amigas del personaje protagonista, cada una con una postura particular frente al conflicto. Esta mecánica favorece el análisis ético desde la empatía cognitiva, visibilizando cómo distintas perspectivas influyen en la toma de decisiones.

Elección estratégica de cartas (*Drafting*) y Votación (*Voting*)

Se propuso la mecánica de elección de cartas para que las jugadoras seleccionen la mejor respuesta disponible ante una situación presentada. Esta mecánica busca fomentar la reflexión estratégica y el análisis ético, al invitar a tomar decisiones que pueden tener consecuencias en la progresión del juego. Esta mecánica gamifica el aprendizaje sin premiar exclusivamente la rapidez, sino el pensamiento crítico y el cuidado colectivo.

Para realizar esta selección se consideró la opción de hacer votaciones sobre qué respuesta les parece más empática, informada o pertinente, a través de pizarras o cartas de sí/no para votación secreta. En este caso, si la mayoría coincide, se obtienen

puntos adicionales, inspirado en el juego *That's You!* (Figura 54).

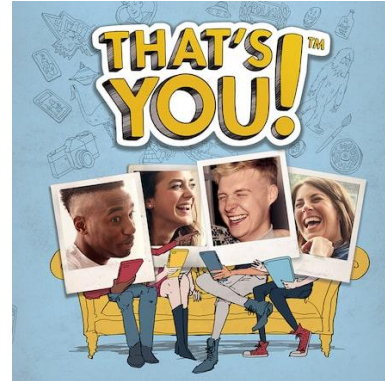


Figura 54 – Referente: *That's You!* (Estados Unidos).

Por otro lado, se experimentó con mecánicas de aleatoriedad moderada, como ruletas o dados (Figura 55) para introducir un componente de incertidumbre. Estas herramientas permiten repartir situaciones inesperadas, simulando la imprevisibilidad de las relaciones sociales reales, lo que añade dinamismo y promueve la discusión colaborativa sobre cómo actuar ante escenarios complejos.



Figura 55 – Elementos de aleatoriedad moderada.

Puntos de acción (*Action Points*)

Acumular puntos para poder influir en la trama.

Elección narrativa / Caminos alternativos

Las decisiones tomadas por las jugadoras modifican el desarrollo de las historias. Por ejemplo, respuestas inadecuadas pueden hacer que el personaje deje de confiar en ellas, “se desconecte” y no continúe la conversación, esto permite integrar una lógica de consecuencia emocional realista. Aunque el final de la historia no siempre es enteramente modificable, las decisiones intermedias sí afectan la forma en que se desarrolla la trama. Esta mecánica, inspirada en los libros-juego o sistemas de “elige tu propia aventura”, fortalece la participación activa y el sentido de agencia, a la vez que refuerza la idea de que cada decisión tiene impacto.

Autoevaluación

Al finalizar la partida, se propone una dinámica de cierre en forma de test de reflexión (tipo escala de *Likert* 1–5) sobre aprendizajes adquiridos. Se plantea entregar un resumen adaptado del protocolo institucional como guía de apoyo, consolidando los aprendizajes en un lenguaje claro.

Propuesta de intervención como meta

Una de las mecánicas finales invita a las jugadoras a cocrear una propuesta de mejora basada en el protocolo institucional, actuando como mediadoras simbólicas. Esto fortalece la apropiación de los contenidos y fomenta la traducción activa del aprendizaje a posibles acciones reales.

Reconocimiento de patrones (*Pattern Recognition*)

A lo largo de la experiencia, las jugadoras deben detectar señales sutiles que podrían anticipar dinámicas abusivas. Esta mecánica cognitiva de juegos de deducción se relaciona con la identificación de patrones conductuales, eje central de la prevención de VDG.

5.6 Componentes del primer prototipo funcional de baja fidelidad (Versión 0)

La primera versión del juego fue desarrollada en paralelo con la adquisición de conocimientos, por lo que no cumple con todos los requerimientos levantados. Sin embargo, sirvió de base para el desarrollo del prototipo V.1. El objetivo de la Versión 0 fue testear la viabilidad de las dinámicas y la comprensión de los contenidos centrales. Esta versión inicial incluyó los siguientes componentes físicos:

5.6.1 Advertencia de contenido sensible

Como medida de cuidado emocional, incluye una tarjeta de advertencia (Figura 56) al inicio del juego en la que se informa que las historias y situaciones presentadas abordan temáticas de VDG en entornos universitarios. Esta tarjeta incluye además una lista de contenidos sensibles clasificados según su nivel de gravedad (Figura 57) con el fin de que las jugadoras puedan anticipar la experiencia y decidir cómo participar según sus propios límites.

¡ Advertencia!

Antes de comenzar, debes saber que el contenido del juego incluye situaciones que pueden ser sensibles y emocionalmente desafiantes. Se abordarán temas relacionados a la violencia y discriminación de género. Por favor ten en cuenta lo siguiente:

1. ¡Tu bienestar es primero! Si en algún momento durante el juego te sientes afectada/a emocionalmente, no dudes en comunicarlo.
2. Si necesitas hablar con alguien sobre lo que estás experimentando, puedes contactarte con ...
¡No estás sola!

Estamos comprometidas en crear un ambiente seguro y respetuoso para todas las participantes. Agradecemos tu comprensión y tu valentía para hablar de estos temas, estás contribuyendo a la concienciación y prevención de la violencia de género. Esperamos que esta experiencia sea enriquecedora.

Figura 56 – Advertencia de uso.

A) Grave

- Comentarios relativos al cuerpo o apariencia de una persona
- Miradas persistentes o sugestivas de carácter sexual
- Sonidos relativos a actividad sexual, suspiros, silbidos
- Acercamientos, arrinconamientos, persecuciones
- Llamadas, mensajes o notas incógnitas con contenido sexual
- Realizar comentarios homofóbicos, lesbofóbicos y transfóbicos
- Comentarios, actitudes o apreciaciones que tengan un efecto peyorativo
- Ignorar deliberadamente y en forma maliciosa el nombre social de una persona
- Asignación de tareas diferenciadas
- Actos discriminatorios por identidad y/o expresión de género o por la orientación sexual de una persona
- Descalificar a una persona según si realiza actividades masculinizadas o feminizadas y reclamarle que eso no le corresponde
- Propositiones sexuales reiteradas cuando la persona afectada haya manifestado expresamente su rechazo a ellas
- Envío de mails o mensajes instantáneos con insinuaciones sexuales, comentarios, chistes o fotografías con contenido sexual
- Comentarios, palabras o chistes sexuales, humillantes, hostiles u ofensivos (incluye referencias a cuerpos femeninos o ciclos reproductivos con el fin de avergonzar)
- Exigencias injustificadas para pasar tiempo en privado con la víctima; por ejemplo, que se imponga a un/a estudiante rendir evaluaciones en el domicilio u oficina de un/a académico/a; que para obtener un ascenso se deba destinar tiempo libre a compartir con quien tiene un cargo superior

B) Muy Grave

- Gestos de carácter sexual
- Obligación a ver pornografía
- Obligación a presenciar exhibicionismo
- Intento forzado de relaciones sexuales
- Inducir al aislamiento y alejamiento de redes de apoyo
- Amenaza o difusión de rumores de carácter sexual, fotografías o videos en situaciones que pueden ser incómodas para la víctima
- Concesión de ventajas laborales/estudiantiles o entrega de dinero a quienes consienten participar en actividades sexuales
- Promesas y ofrecimiento de beneficios a cambio de favores sexuales (dinero, subir notas, pasar curso, mejor puesto de trabajo, aumento de sueldo, entrega de documentación con anterioridad)

C) Gravísima

- Violación
- Tocaciones sexuales contra la voluntad
- Obligación a tener contacto o relaciones sexuales
- Abuso sexual (acto de significación sexual que afecte los genitales, el ano o la boca de la víctima, aunque no exista contacto corporal)
- Amenaza de perjuicios ante no aceptación de propuestas sexuales (no pasar curso, bajar notas, despido, trabas administrativas deliberadas, etc.)

Figura 57 – Clasificación de gravedad de contenidos.

5.6.1.1 Componente gráfico de notación de nivel de gravedad

Para representar el nivel de severidad de las situaciones descritas en el juego, se exploraron diferentes sistemas visuales de puntuación simbólica (Figura 58). Entre las opciones consideradas estuvieron: semáforo

(verde–amarillo–rojo), termómetro o velocímetro análogo a la herramienta Violentómetro (amarillo–naranja–rojo), estrellas y banderas rojas (Figura X).

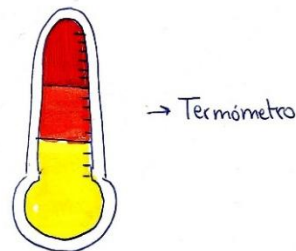
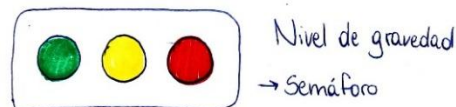


Figura 58 – Ideas de componente gráfico notación de gravedad.

5.6.2 Tarjeta de bienvenida e instrucciones generales

Una tarjeta introductoria que da la bienvenida a las participantes, explicando brevemente el propósito del juego, los objetivos pedagógicos y las reglas básicas para comenzar (Figura 59). “Este juego colaborativo busca ayudarlas a reconocer los desafíos relacionados a situaciones cotidianas de VDG en la universidad y poner en práctica la toma de decisiones en situaciones complejas”. Incluye orientaciones sobre cómo avanzar entre rondas, cómo leer las cartas y cómo participar en las decisiones grupales.

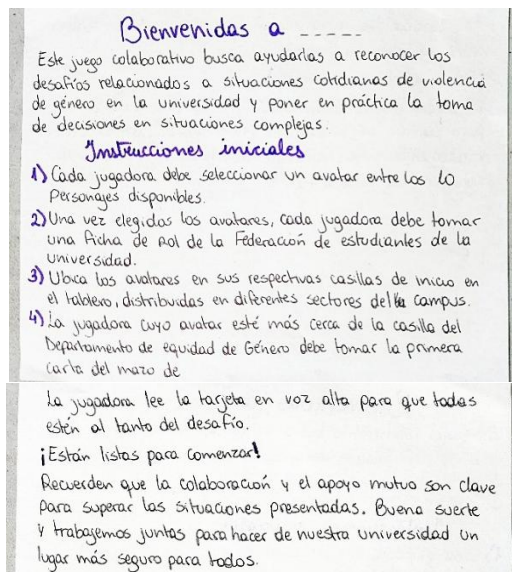


Figura 59 – Tarjeta de instrucciones iniciales.

5.6.3 Tarjetas de identificación de Red Flags

Un mazo específico para una ronda introductoria dedicada a identificar señales de alerta (Figura 60). Estas cartas presentan frases o situaciones breves que podrían representar indicios de violencia o discriminación de género, y las jugadoras deben decidir si las consideran una *red flag* o no. Esta dinámica tiene como propósito activar el reconocimiento temprano de señales normalizadas o ambiguas.



Figura 60 – Visualización del mazo de Red Flags.

5.6.4 Mazos diferenciados con definiciones de conceptos clave

Mazo de cartas con conceptos fundamentales para la comprensión de las temáticas abordadas, tales como “consentimiento”, “acoso sexual”, “*gaslighting*”, “violencia simbólica”, entre otros. Cada carta contiene una definición y ejemplos redactados en lenguaje no técnico y validados por expertas en género.

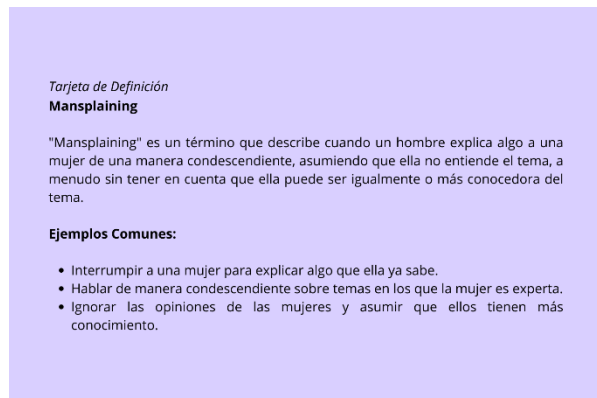


Figura 61 – Ejemplo de Tarjeta de Definición

Estas cartas funcionan como herramientas de apoyo que pueden ser consultadas durante la partida (Figura 61).

5.6.5 Cartas con ilustraciones



Figura 62 – Referentes cartas con ilustraciones.

Inicialmente, se consideró incluir ilustraciones (Figura 62) en las cartas de situación para facilitar la inmersión narrativa y el realismo del juego. Sin embargo, tras una validación con una psicóloga clínica especializada en trauma, esta idea fue descartada. Se identificó que las representaciones visuales podrían resultar gatillantes para algunas participantes, especialmente en situaciones de alta carga emocional. En su lugar, se optó por un enfoque basado en descripciones textuales, lo que permite a cada jugadora imaginar la situación desde su propia perspectiva emocional, manteniendo un entorno más seguro.

5.6.5.1 Cartas de situación con narrativa progresiva

El núcleo del juego está compuesto por cartas que relatan historias estudiantes que

experimentan situaciones de VDG en su vida académica (Figura 63).

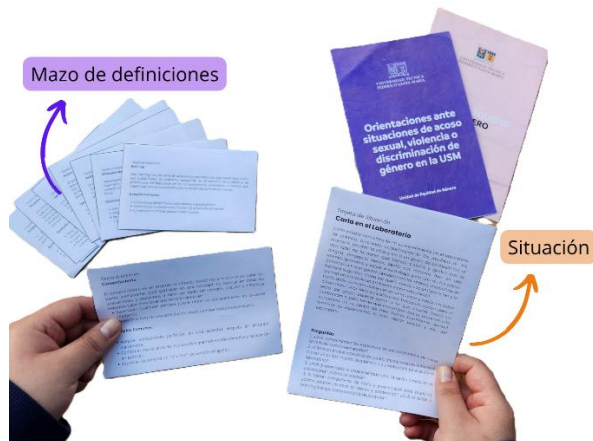


Figura 63 – Componentes Versión 0.

Si bien el foco principal del desarrollo no estuvo centrado en el diseño gráfico, dado que se trataba de prototipos funcionales, se realizaron iteraciones en la presentación visual con el objetivo de facilitar la comprensión del contenido utilizando colores para comunicar gráficamente la clasificación de gravedad de la trama (Figura 64).

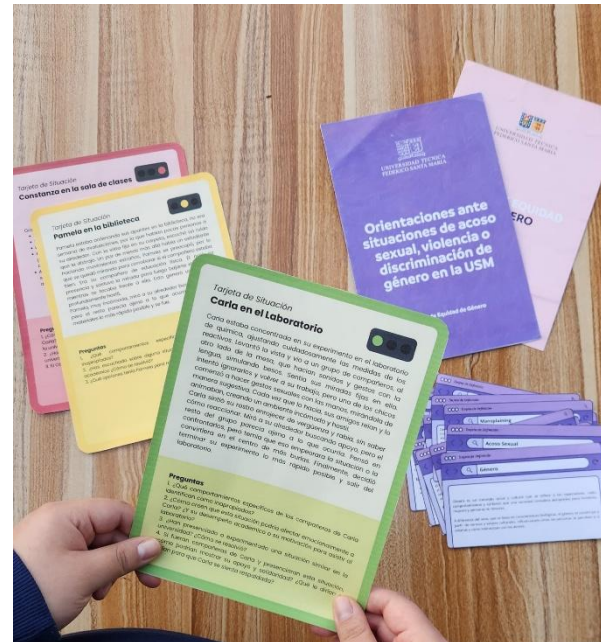


Figura 64 – Componentes Versión 0.1.

Inicialmente, se empleó una paleta basada en la lógica del semáforo (verde, amarillo, rojo); no obstante, las validaciones realizadas con expertas arrojaron un hallazgo relevante: el color verde podría interpretarse como una señal de aprobación o permisividad, lo que podría generar confusión respecto a la naturaleza negativa de las situaciones menos explícitas. A partir de este *insight*, se modificó el esquema a una escala de tres niveles: amarillo, naranja y rojo, con un enfoque de tipo termómetro (Figura 65). Esta decisión buscó

reforzar que, si bien las situaciones varían en su intensidad, todas constituyen prácticas reprobables y deben ser identificadas como tales.



Figura 65 – Variación estilo gráfico Versión 0.2.

5.6.6 Configuración de la partida Versión 0

La configuración de una partida de la Versión 0 (Figura 66) contemplaba una disposición funcional centrada en el análisis colectivo de situaciones problemáticas. En el centro del área de juego se ubicaba una tarjeta de situación, la cual presentaba una narrativa breve que correspondía a uno de los tres niveles de gravedad establecidos (amarillo, naranja o rojo), según una escala inspirada en un termómetro de intensidad. Cada tarjeta incluía preguntas de reflexión orientadas a promover la discusión y la identificación de señales de alerta.

A la izquierda del espacio de juego se disponían mazos de tarjetas complementarias, organizados en cuatro categorías temáticas: Discriminación de Género, Violencia de Género, Acoso Sexual y Violencia Sexual. Estas cartas contenían definiciones clave que facilitaban la comprensión de los conceptos abordados, sirviendo como soporte informativo durante el análisis del caso. Además, se incluía una versión adaptada del reglamento institucional de prevención, investigación y sanción de la VDG (según Ley N° 21.369), acompañada de un glosario explicativo accesible para las participantes.

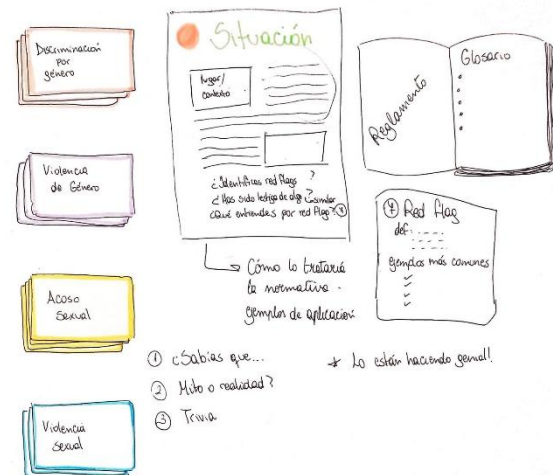


Figura 66 – Configuración de una partida.

Se identificó que reunir todas las temáticas en una única partida podía generar una sobrecarga cognitiva y dificultar la profundización en cada eje temático. A partir de este hallazgo, se propuso una organización por tableros diferenciados (Figura 67), cada uno centrado en una categoría específica (discriminación de género, VDG, acoso sexual o violencia sexual). Esta segmentación permitió abordar los contenidos de forma más focalizada y gradual, facilitando una mejor comprensión de sus particularidades y evitando confusiones entre conceptos.

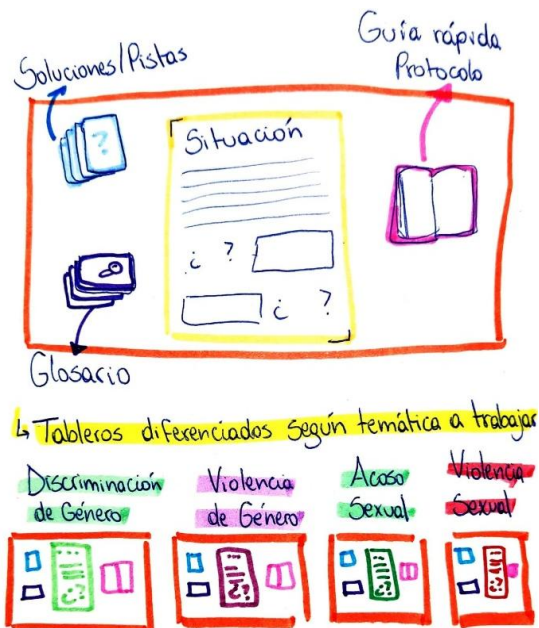


Figura 67 – Tableros diferenciados según temática.

Para cerrar esta sección, se rescata que la etapa de ideación permitió generar, explorar y depurar una amplia gama de propuestas posibles, abordadas desde diferentes dimensiones del diseño de juegos educativos. A lo largo de este proceso, se contrastaron referentes, se validaron criterios con expertas y se analizaron distintas configuraciones en función de las necesidades identificadas, los requerimientos normativos y los marcos emocionales y pedagógicos pertinentes.

La sistematización de ideas según categorías permitió visualizar con claridad cuáles propuestas respondían de mejor forma al contexto de uso, a las características de las usuarias y a los objetivos formativos del proyecto. Este ejercicio no solo favoreció la toma de decisiones informadas, sino que también hizo posible detectar tensiones, limitaciones y oportunidades dentro del proceso creativo.

A partir de esta exploración iterativa, se definieron los elementos clave que darían forma al primer prototipo avanzado del juego, titulado Realidades Compartidas (versión 1). Esta versión integra las ideas más robustas y coherentes, combinando narrativa situada, mecánicas colaborativas y contenido pedagógico accesible.

La siguiente sección se enfoca en el desarrollo de este primer prototipo, detallando sus componentes centrales, los criterios que guiaron su construcción y su preparación para la etapa de validación y testeo.

6 FASE PROTOTIPAR VERSIONES AVANZADAS

En esta fase, se materializan las ideas generadas y refinadas durante la fase de ideación, creando versiones tangibles del producto, de tal manera que puedan ser evaluados, probados y mejorados iterativamente.

6.1 Realidades Compartidas Versión 1 (V.1)

A partir de la última idea planteada en la fase de ideación, se identificó la necesidad de extender las situaciones representadas para favorecer una mayor contextualización y facilitar la identificación de patrones conductuales. Por este motivo, en lugar de tener una estructura narrativa en relatos largos, se optó por estructurar cada historia en tarjetas secuenciales que permitiera analizar de forma fragmentada y progresiva los distintos hitos de la historia.

6.1.1 Personajes

Para otorgar realismo y fomentar la identificación de las jugadoras con las protagonistas, se profundizó en el desarrollo de los personajes, dotándolos de identidad, personalidad, contexto académico y características vinculadas a sus respectivas carreras, alineándose con el entorno digital de la propuesta (Figura 68).



Figura 68 – Pretotipo de portada del set.

En un principio, se propuso diseñar personajes con estéticas similares a las princesas de *Disney* (Figura 69), con el objetivo de representar que las situaciones de violencia no se cierran a un perfil específico, sino que pueden afectar a cualquier mujer, incluso a las “princesas”.



Figura 69 – Personajes V.1.

Durante una presentación de esta propuesta, se recibió un comentario por parte de una experta en gráfica de productos respecto a la representación visual de los personajes. La observación apuntó a que las ilustraciones proyectaban una imagen excesivamente idealizada, con rasgos “perfectos” y homogéneos, lo que podría dificultar la identificación por parte de las usuarias. Se sugirió incorporar mayor diversidad morfológica y realismo en los diseños, a fin de favorecer una representación más inclusiva y cercana a las experiencias reales de las estudiantes.

6.1.2 Contenidos

Respecto a los contenidos, cada una de las diez protagonistas enfrenta una situación distinta, abordando un espectro amplio de tipologías de violencia y combinación de contextos con personajes involucrados, manteniendo un equilibrio temático en línea con los protocolos institucionales (Anexo G).

6.1.3 Componentes

La idea de organizar los contenidos en sets diferenciados centrados en categorías específicas se siguió desarrollando en línea con la estética de chats (Figura 70). Se muestra el nivel de gravedad con banderas rojas en escala de 1 a 3, sumado al símbolo de velocímetro en la contraportada.

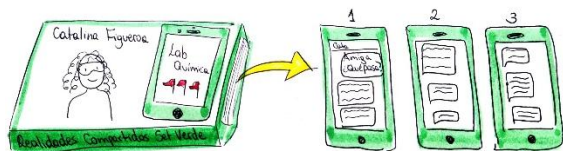


Figura 70 – Componentes de cada Set.

Adicionalmente, se le asignó un color a cada Set para facilitar la diferenciación visual (Figura 71).



Figura 71 – Colores Sets.

De esta manera, se define que cada Set de Realidades Compartidas (V.1) es un sobre con tarjetas de historia en forma de celular que muestran distintas partes de una conversación de chat a modo de capítulos (Figura 72).

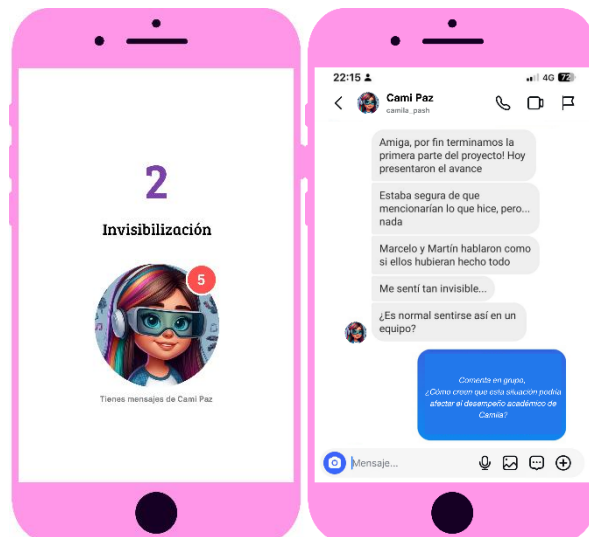


Figura 72 – Tarjeta de Capítulo por ambos lados.

Esta progresión se inspiró en la mecánica de juego por misiones, facilitando el análisis progresivo de señales tempranas y situaciones más críticas (Figura 73).



Figura 73 – Sets de historias V.1.

En esta versión, las jugadoras cumplen el rol de observadoras y su forma de interacción

con el set consiste en responder preguntas de reflexión incluidas en la zona inferior de la “pantalla” como si fuera una respuesta. Una vez comentada la escena, se avanza a la siguiente carta (Figura 74).

Durante la simulación de una partida, se identificó que la disposición visual de los

componentes resultaba poco clara y carecía de una estructura ordenada, lo cual dificultaba la comprensión de la secuencia de juego. Esta observación evidenció la necesidad de incorporar un soporte gráfico o componente físico adicional que facilitara la organización del contenido, otorgando coherencia visual y narrativa al desarrollo de las distintas rondas.



Figura 74 –Componentes V.1.

A nivel gráfico, para las portadas de cada sobre, se tomaron como referencia las cartas de presentación de personajes del juego *Eldritch Horror* (Figura 75), con adaptación al entorno contemporáneo de redes sociales. En las Figuras 75-77 se muestran las portadas de los Sets Amarillo, Celeste y Verde (Fig. 76-78).



Figura 75 – Carta de Personaje, *Eldritch Horror*.



Figura 76 – Portada Set Amarillo de Pilar V.1.



Figura 77 – Portada Set Celeste de Andrea V.1.



Figura 78 – Portada Set Verde de Catalina V.1.

Por otro lado, las tarjetas de definición de conceptos clave fueron diseñadas con una estética que simula resultados de búsqueda en línea (Figura 79), para entregar información sin saturar a las usuarias. Esta decisión responde al principio de generar un

entorno accesible para la exploración de contenidos complejos.

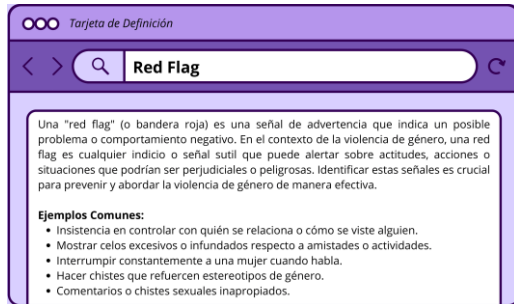


Figura 79 – Ejemplo de Tarjeta de Definición V.1.

6.1.4 Identidad

Con el objetivo de darle identidad al juego, se realizó una lluvia de ideas de nombres. De acuerdo a las experiencias comunes que pueden vivir muchas estudiantes, y como herramienta para que puedan reconocerse en ellas como en un espejo metafórico (Figura 80), se eligió “Realidades Compartidas”.



Figura 80 – Concepto: juego como Espejo Metafórico para Realidades Compartidas.

El diseño del logo preliminar fue realizado con inteligencia artificial, buscando plasmar elementos visuales como el espejo, siluetas femeninas y la intersección de vivencias mediante recursos como el diagrama de Venn (Figura 81).



Figura 81 – Brainstorming de logos.

Finalmente, es importante señalar que esta primera versión no fue testeada con usuarias finales, porque era indispensable seguir ajustando los contenidos de las historias para garantizar su fidelidad conceptual y su seguridad emocional.

6.2 Realidades Compartidas Versión 2 (V.2)

La segunda versión del prototipo incorporó mejoras en base a las observaciones recibidas durante el desarrollo de la versión anterior, con el fin de fortalecer la claridad visual, la identificación con los personajes y la organización global de los componentes del juego.

6.2.1 Mejora en el diseño de Personajes

En primer lugar, se revisó el diseño de los personajes para dotarlos de mayor realismo y diversidad visual, evitando representaciones idealizadas. Se mantuvo una línea gráfica coherente y se incorporaron variaciones que permitieran representar distintos perfiles de mujeres universitarias, en función del *feedback* recibido sobre la necesidad de facilitar la identificación por parte de las usuarias (Figura 82).



Figura 82 – Personajes V.2.

6.2.2 Reorganización de contenidos

A partir del trabajo previo con el mazo de definiciones, se realizó una diferenciación conceptual entre dos tipos de contenido:

- ❖ Mazo Morado (78 tarjetas): contiene definiciones clave que apoyan la comprensión del relato, explicaciones sobre conceptos fundamentales de VDG, consejos de actuación, y orientaciones para el acompañamiento o la denuncia (ver Anexo H).
- ❖ Mazo Rojo (22 tarjetas): sintetiza y ejemplifica las prácticas tipificadas como constitutivas de acoso sexual, violencia o discriminación de género, tal como lo establecen los reglamentos institucionales (Figura 83). Su objetivo es ayudar a las jugadoras a identificar cuándo una situación relatada constituye una falta según la normativa vigente (ver Anexo I).

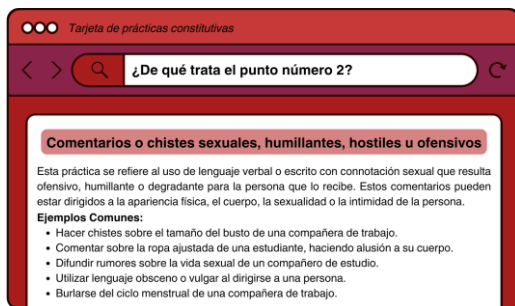


Figura 83 – Mazo Rojo.

Asimismo, se rediseñaron las tarjetas de historia (Figura 84) para separar visualmente los mensajes de texto de las preguntas de reflexión. En la versión anterior, estas preguntas aparecían en la zona del chat donde en realidad se ubican las respuestas, lo que generaba confusión. En esta nueva versión, con el fin de destacar este componente, el anverso muestra la conversación y el reverso presenta preguntas guiadas de análisis promover la conversación y el pensamiento crítico entre las jugadoras.

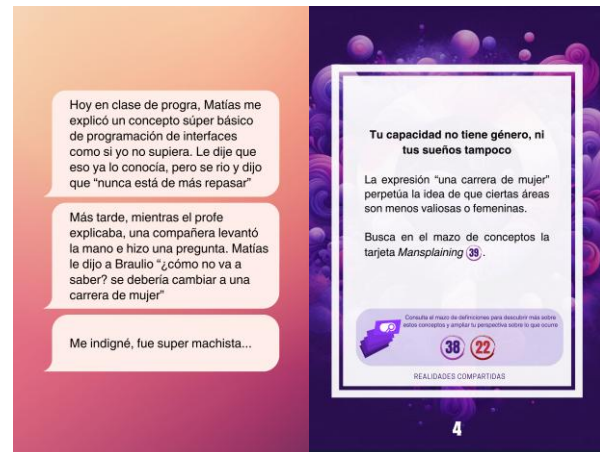


Figura 84 – Tarjetas de Historia y Pregunta V.2.

Estas tarjetas también incluyen una referencia cruzada al Mazo Morado o Rojo, permitiendo a las jugadoras coleccionar definiciones relevantes durante el avance de la partida.

6.2.3 Herramientas de seguridad

Con el fin de preparar emocionalmente a las participantes y entregar lineamientos claros sobre la dinámica del juego, se rediseñó la tarjeta de bienvenida, que incluye una advertencia de contenido sensible e instrucciones generales (Figura 85).

Este componente cumple una doble función: por un lado, activa una lectura consciente de los temas a tratar, y por otro, entrega lineamientos claros sobre cómo participar en la partida, qué esperar del juego y cómo actuar en caso de malestar emocional.



Figura 85 – Manual de instrucciones.

Complementariamente, se incorporó un nuevo componente, propio de los juegos de Rol, conocido como Tarjeta X (Figura 86), que permite a cualquier participante interrumpir una escena o contenido que le resulte incómodo o perturbador, sin necesidad de justificación verbal, simplemente tocándola. Su implementación refuerza el compromiso del juego con la creación de un entorno emocionalmente seguro.

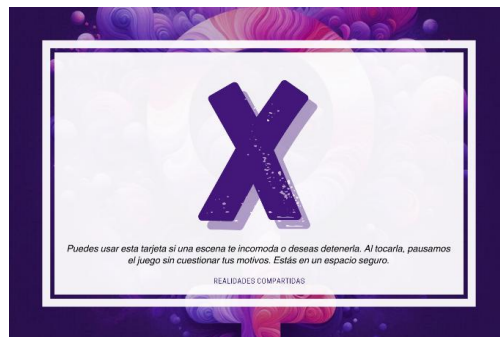


Figura 86 – Tarjeta X.

6.2.4 Organización espacial y rediseño gráfico

Para dar coherencia global entre rondas, se consideró incluir un tapete de juego con espacios predeterminados para ubicar cartas, inspirándose en sistemas de organización como el de *Pokémon Trading Card Game* (Japón) (Figura 87). Este formato permite mantener el orden durante la experiencia, facilita la comprensión de la dinámica y guía

visualmente el flujo del juego sin interferir con la libertad narrativa.



Figura 87 – Tablero principal con zonas delimitadas para configurar la partida.

Para que la incorporación de este elemento fuera orgánica, se planteó darle una doble funcionalidad al sobre que contiene las cartas, convirtiéndolo simultáneamente en tablero de juego una vez abierto (Figura 88).



Figura 88 – Referentes de tableros desplegables.

La portada de este sobre (de aquí en adelante llamado “caja” o “tablero”) simula una pantalla de bloqueo de celular, incluyendo la fecha, la hora, una notificación de mensaje de la protagonista, una advertencia sobre los contenidos sensibles específicos que se tratarán y un ícono “Desliza para desbloquear” aludiendo a la apertura del juego como acceso simbólico a la historia (Figura 89).

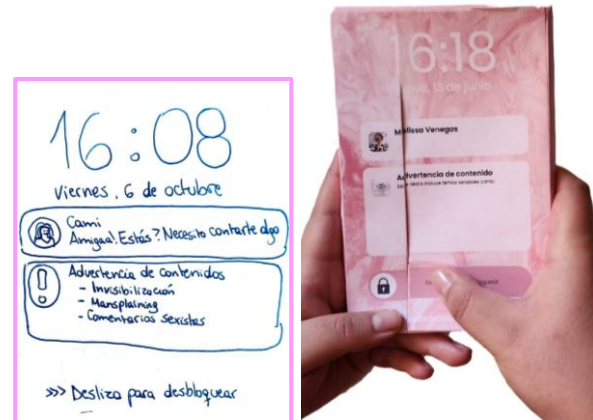


Figura 89 – Prototipo de Set con forma de teléfono.

Se realizó un prototipo de caja con cartulina española e impresiones a color de la diagramación propuesta.

Para el contenido interior del tablero, se generaron múltiples configuraciones. Como base, al centro se encontraría el teléfono desbloqueado.

Se exploró la posibilidad de integrar un camino de avance dentro del tablero, inspirado en el diseño de *Sexpert: El juego de preguntas más didáctico sobre sexo* (Figura 90), una herramienta lúdica utilizada en actividades del Programa Punto de Encuentro USM, cuyo diseño integra un tablero con un camino en forma de “S” compuesto por casillas de progreso. Este recurso gráfico funciona como elemento complementario para estructurar la experiencia y guiar a las participantes en el recorrido narrativo.



Figura 90 – Referente: *Sexpert* (Países Bajos).

Como idea preliminar se planteó utilizar el tablero completo como camino de avance (Figura 91), sin embargo, esta idea fue descartada con el fin de aprovechar ese espacio en otros contenidos de mayor utilidad,

como información del personaje o zonas de interacción narrativa.

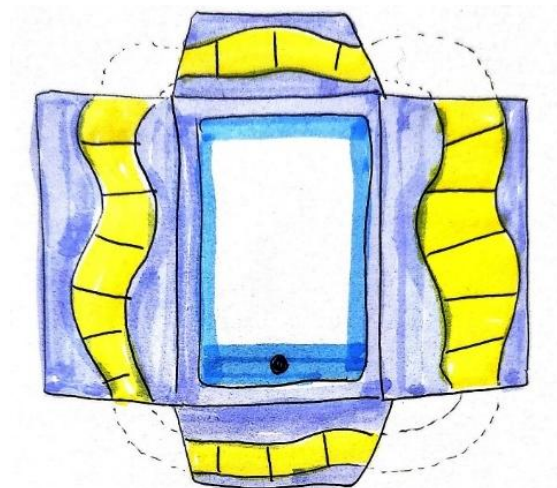


Figura 91 – Tablero de camino de progreso.

Durante el proceso de diseño del tablero se evaluaron distintas configuraciones para aprovechar de forma estratégica sus dos caras internas. La Idea A (Figura 92) consistía en incluir directamente en una de las caras la Tarjeta X y la tarjeta de bienvenida con instrucciones generales, lo que permitiría tener a la vista desde el inicio los elementos clave para la seguridad emocional y la comprensión de la dinámica.

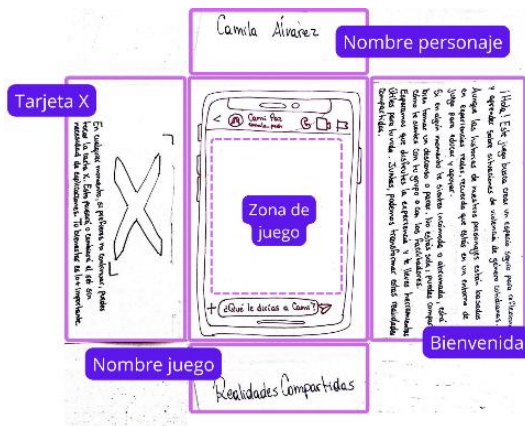


Figura 92 – Idea tablero A.

La Idea B (Figura 93) proponía utilizar una cara del tablero para presentar el perfil del personaje protagonista, simulando una red social con su nombre, carrera, foto y contexto introductorio, mientras que la cara opuesta se destinaría exclusivamente a la zona de registro de avance.

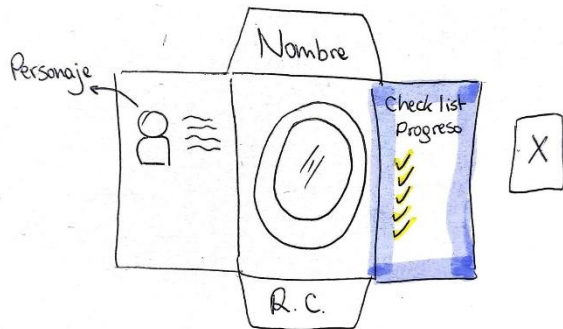


Figura 93 – Idea tablero B.

Un boceto más detallado de esta idea se ve en la Figura 94.

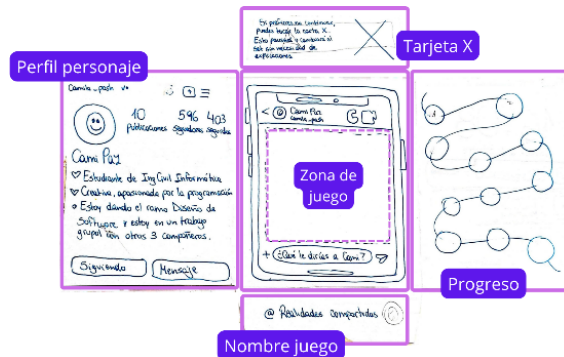


Figura 94 – Desarrollo tablero C.

Finalmente, la configuración elegida para esta versión contempla una cara con la presentación del personaje (nombre, carrera, foto, contexto, Tarjeta X) y la otra como zona de juego para desplegar el mazo de historia en la zona de reflexión (Figura 95).



Figura 95 – Tablero de Realidades Compartidas V.2.

En la Figura 96 se encuentra una visualización de uso del tablero desplegado de la Versión 2.



Figura 96 – Visualización de uso.

En las figuras 97 y 98 se observan los diez sets de Realidades Compartidas y el conjunto completo de componentes que conforman esta versión del prototipo. Estas imágenes ofrecen una visión panorámica del sistema de juego.



Figura 97 – 10 Sets de Realidades Compartidas V.2.

Cada Set representa una historia autónoma con su propia narrativa, tarjetas de situación, preguntas de reflexión y referencias a conceptos clave, lo que permite modular las sesiones de forma independiente según el contexto de aplicación (Figura 97).



Figura 98 – Componentes Realidades Compartidas V.2.

6.2.5 Mecánicas de juego

En cuanto a las mecánicas de juego, esta versión mantiene una estructura cooperativa, donde no existe competencia entre jugadoras, sino que se promueve la colaboración, el

diálogo y el aprendizaje colectivo. La mecánica narrativa es central, puesto que las participantes acompañan la historia de una protagonista ficticia inspirada en casos y testimonios reales a través de una secuencia

de mensajes de texto que simulan una conversación en un celular. Esto favorece la inmersión emocional y genera un vínculo empático con las situaciones presentadas.

Asimismo, se incorporan eventos estructurados: cada conjunto de tarjetas actúa como un capítulo dentro de la historia, planteando situaciones específicas que requieren análisis y debate. Estos eventos son catalizadores del avance del juego, ya que marcan el ritmo de la experiencia y guían la reflexión en torno a los distintos tipos de VDG.

Finalmente, la mecánica de colección de ítems permite que, a lo largo de la partida, las jugadoras vayan reuniendo tarjetas de definición y elementos conceptuales del Mazo Morado y del Mazo Rojo, reforzando la adquisición progresiva de conocimientos, al tiempo que conectan los relatos con los marcos normativos e institucionales vigentes.

6.2.6 Profundización de Contenidos

Durante la fase de prototipado de la V.2, uno de los aspectos más críticos fue asegurar que los contenidos incluidos en el juego fueran emocionalmente seguros, comprensibles y verificables. Esto se relaciona directamente con una de las cinco dimensiones de fidelidad de prototipos propuestas (Figura 99) por Kathryn McElroy (ver Anexo J): el modelo de

datos o de información (*data model*) (McElroy, 2017).

Esta dimensión se refiere a la calidad y veracidad del contenido con el que interactúa el usuario dentro del prototipo, tanto en productos físicos como digitales. Un modelo de datos de baja fidelidad puede incluir textos genéricos o ficticios (como *lorem ipsum*), lo que puede afectar negativamente la comprensión del usuario sobre el propósito del producto. En cambio, un modelo de datos de alta fidelidad contiene contenido realista y validado, alineado con el lenguaje que utilizará la versión final.

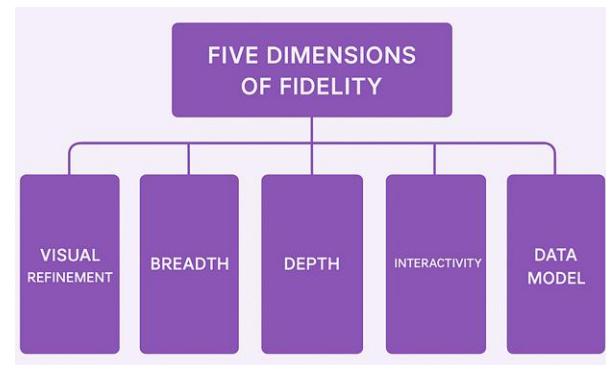


Figura 99 – Dimensiones fidelidad de prototipos.

En el caso de este proyecto, la profundidad y amplitud del contenido fueron centrales para la experiencia de juego. Las cartas narrativas, las definiciones de conceptos clave y las referencias a protocolos institucionales reales

exigían un nivel alto de veracidad y precisión conceptual. Dado que las situaciones representadas en el juego tratan sobre una temática sensible y compleja, el contenido debía ser validado múltiples veces para garantizar su seguridad emocional y su coherencia con marcos legales y académicos vigentes.

Esta necesidad llevó a priorizar el desarrollo de un modelo de información robusto y profundo, lo que implicó revisar fuentes académicas, manuales institucionales y recomendaciones de expertas en género.



Figura 100 – Validación de contenidos con expertas A.

En este caso, al tratarse de un prototipo orientado a probar la comprensibilidad, pertinencia y seguridad emocional del

contenido, fue necesario invertir más tiempo y esfuerzo en el modelo de datos, incluso manteniendo niveles bajos o medios de fidelidad visual e interactiva.

En las figuras 100-103 se ven fotos de las validaciones con expertos (ver Anexo K) y a continuación se expone un listado resumen de hallazgos.

Validación de historias y términos técnicos

Se presentó el mazo de cartas narrativas, las del mazo morado, con definiciones de conceptos clave, y el mazo rojo, centrado en prácticas denunciables según protocolos institucionales.



Figura 101 – Validación de contenidos con expertas B.

Se destacó positivamente el formato general del juego, la claridad de los textos y el diseño

de los componentes. Se levantó que las tarjetas son de tamaño adecuado, que las narrativas están bien contextualizadas, y que la integración de componentes como las preguntas reflexivas, los conceptos clave y las prácticas denunciables, favorece el aprendizaje activo.

Se revisó con atención el lenguaje utilizado y se identificaron ajustes técnicos en varios puntos:

- ❖ Se reflexiona sobre qué tan explícita debe ser la discriminación por género en las historias.
- ❖ Se aborda la diferencia entre el sentimiento de discriminación y las características objetivas que hacen que una situación sea denunciable por acoso sexual (connotación sexual, no consentido, causar daño). Se distingue el acoso sexual del hostigamiento como una falta disciplinar sin connotación sexual.
- ❖ Se refuerza la necesidad de exponer los relatos desde la emocionalidad de las vivencias, más que de los hechos por sí solos
- ❖ Se propone añadir información sobre el micromachismo al mazo de conceptos.
- ❖ Se propuso profundizar en la diferenciación de las dos formas

legalmente reconocidas de acoso sexual: por chantaje y por intimidación.



Figura 102 – Validación de contenidos con expertas C.

- ❖ Se sugirió evitar vincular el término revictimización a mensajes que inviten a expresarse, ya que podría interpretarse como contradictorio. Se recomienda usarlo en contextos donde se explique que no es necesario repetir el relato para recibir apoyo.

- ❖ Respecto a la denuncia y evidencia, se recomendó modificar expresiones como “tuve que llevar evidencia” por formulaciones más realistas como “llevé lo que tenía disponible”, aclarando que la evidencia no es obligatoria para realizar una denuncia.
- ❖ Se acuerda que las referencias bibliográficas de las definiciones de los conceptos podrían ir en el instructivo del juego en lugar de en las tarjetas.

Sobre la contextualización institucional y adaptabilidad del juego

Se indicó que algunos elementos del contenido deberían ser más flexibles para permitir su aplicación en otras universidades. Por ejemplo:

- ❖ El término “comité de investigación” puede no existir en todas las instituciones. Se sugiere reemplazarlo por una referencia más genérica como “quien investiga la denuncia” o bien, dejar un espacio para rellenar.
- ❖ Las Medidas de protección como el cambio de paralelo legalmente es establecida por la comisión o la abogada de investigación. Los modelos de prevención e investigación son independientes, quienes trabajan en

prevención no están involucradas en las etapas investigativas de las denuncias, lo cual es un requerimiento de la SES.

- ❖ Se actualizó el nombre institucional el 24 de febrero de 2025. La “Unidad de Género” pasó a llamarse oficialmente “Dirección de Género”, y ahora cuenta con mayor autonomía administrativa.

Reflexión sobre el uso del juego en talleres y contexto terapéutico

La encargada de la Dirección de Género UTFSM valoró el enfoque narrativo del juego y su capacidad para generar identificación emocional con las situaciones representadas. Señaló que la propuesta tiene un alto potencial educativo, especialmente por su adecuación institucional y su enfoque preventivo.



Figura 103 – Validación de contenidos con expertas D.

Al ser consultada por la aplicabilidad del juego más allá del contexto educativo, la profesional señaló que *Realidades Compartidas* podría utilizarse perfectamente en talleres de sensibilización, especialmente en contextos universitarios o actividades organizadas por direcciones de género. Reiteró su disposición a seguir colaborando en futuras etapas del proyecto y expresó su entusiasmo por ver el juego implementado en contextos reales.

6.2.7 Testeo de Realidades Compartidas Versión 2 (V.2)

6.2.7.1 Objetivo del testeo

La segunda versión de *Realidades Compartidas* fue sometida a una primera ronda de testeo con usuarios cercanos, con el objetivo principal de evaluar el impacto emocional de la narrativa, identificar puntos críticos en la experiencia de juego y medir la duración total de una partida completa. Este ensayo buscó también detectar posibles mejoras en términos de usabilidad, dinámica grupal e integración de contenidos.

6.2.7.2 Participantes y metodología

La sesión de testeo fue realizada con cuatro personas entre 18 y 25 años: dos mujeres y dos hombres. Uno de los participantes era estudiante escolar, otro universitario, y los otros dos profesionales titulados en Ingeniería y Derecho (Figura 104).



Figura 104 – Testeo V.2.

Se escogió este grupo por tratarse de un entorno seguro para exponer por primera vez el contenido del juego a personas no expertas. Durante el testeo, se utilizó el mazo de historia del Set Naranja, compuesto por 16 tarjetas narrativas con sus respectivas preguntas al reverso. Solo uno de los participantes asumió la lectura en voz alta de todas las tarjetas, mientras el resto escuchaba y participaba en las preguntas de reflexión. No se incluyeron los mazos de definición.

6.2.7.3 Métricas: duración por tarjeta

Se cronometró el tiempo de cada ronda para comprobar si la experiencia completa era compatible con la duración de un taller estándar de 70 minutos. El tiempo total de juego fue de 43 minutos, desglosado por tarjeta de la siguiente manera:

Tarjeta	Tiempo (min:seg)	Tarjeta	Tiempo (min:seg)
1	02:35	9	02:37
2	00:34	10	00:37
3	01:15	11	01:29
4	01:43	12	02:13
5	02:22	13	02:21
6	01:57	14	00:49
7	03:14	15	00:57
8	02:38	16	15:22 (cierre)

6.2.7.4 Hallazgos cualitativos

Durante el testeo se identificaron varias fortalezas y aspectos a mejorar:

Narrativa emocionalmente envolvente

Se observaron reacciones espontáneas de rabia, empatía, frustración e indignación frente al relato, lo que sugiere una conexión emocional significativa con la historia. Frases como “¡Qué rabia!”, insultos y expresiones faciales intensas indicaron un alto nivel de involucramiento y conexión con la historia.

Ambigüedad en el flujo de la dinámica

Los participantes preguntaron en al menos tres ocasiones si debían continuar con la

siguiente tarjeta o seguir comentando, lo que evidenció una falta de indicaciones claras sobre los turnos.

También surgieron dudas sobre qué hacer luego de encontrar una referencia a tarjetas de definición, lo que revela la necesidad de articular mejor la integración de los contenidos complementarios al flujo narrativo.

Desigualdad en la participación

Dado que una sola persona leyó todas las tarjetas, los demás mostraron signos de desinterés en ciertos momentos. Se identificó la necesidad de establecer turnos rotativos de lectura o dinámicas que aseguren la participación equitativa, puesto que los integrantes más tímidos no se animaban a participar tanto.

Confusión en la lectura de preguntas

Las preguntas al reverso de las tarjetas eran leídas de corrido, sin detenerse en cada una. A partir de la tarjeta 9, los participantes empezaron a leerlas una en una, lo que sugiere que debe reforzarse la diferenciación visual o tipográfica entre preguntas.

Dificultades frente a preguntas complejas

Algunas preguntas generaron incomodidad o silencio prolongado. Los participantes manifestaron no saber qué responder,

especialmente en preguntas como “¿cómo podrías ayudar a alguien en esta situación?”, lo que valida la necesidad de indicios o pistas de cómo responder, o bien, acompañamiento pedagógico.

Iniciativas espontáneas y personificación

Quien leía se apropiaba del rol de la protagonista, cambiando el tono de voz, haciendo mímicas y planteando preguntas como “¿y si fuera al revés?”, lo que demuestra una apropiación activa de la narrativa.

Comentarios finales de los participantes

- ❖ “Es bueno jugarlo con hombres, porque así se conocen nuevas perspectivas y se potencia la conversación.”
- ❖ “Si bien sé que estas situaciones pasan, como soy hombre, mis amigas no me cuentan estas cosas, solo sé la versión de mis amigos. Me sorprendió enfrentarlo como “cercano”. Nunca había escuchado el testimonio de una chica contándolo en primera persona”.
- ❖ “Que esté escrito como algo tan cotidiano me encantó, fue muy ameno y se interiorizó mejor la historia. De verdad sentí que estaba hablando con una amiga... Es duro igual, pero es tolerable. No dejaba de pensar en cómo ayudarla”.

- ❖ “En ningún momento quise dejar de jugar, pero sí me sentí frustrada de que estas situaciones sean tan comunes”.

Estos hallazgos guiaron el desarrollo de Realidades Compartidas Versión 3.

6.3 Realidades Compartidas Versión 3 (V.3)

La tercera versión del prototipo surge como una síntesis iterativa de los hallazgos recopilados a lo largo del proceso.

A partir del análisis de la experiencia de juego, se identificaron oportunidades clave de mejora en términos de conexión estética, claridad narrativa, carga cognitiva y acompañamiento. Esta versión representa el refinamiento conceptual y funcional del juego, incorporando elementos narrativos más robustos, ajustes de mecánicas, componentes adaptados a la experiencia de las usuarias, y un sistema de interacción más claro.

6.3.1 Narrativa global del juego

Una de las principales incorporaciones de esta versión fue la contextualización narrativa de la jugadora dentro del universo del juego. Se definió que la participante cumple el rol de una amiga que tiene la batería de su celular a punto de agotarse, sin posibilidad de recargarlo. En medio de este contexto, una amiga cercana le escribe por mensaje directo

para contarle que está viviendo una situación complicada (Figura 105). La jugadora, entonces, debe decidir cómo utilizar de forma responsable y estratégica la batería que le queda para acompañar emocionalmente a su amiga durante el desarrollo del relato.



Figura 105 – Contextualización narrativa.

Esta narrativa agrega una capa de inmersión que refuerza el vínculo empático con el personaje y genera una metáfora sobre los límites del acompañamiento emocional.

6.3.2 Componentes y evolución del contenido

En la versión anterior, muchas participantes experimentaron bloqueo al no saber cómo responder a las preguntas, por lo que esta versión presenta tres opciones predeterminadas por tarjeta (Figura 106): no responder (se continúa con la siguiente escena), responder rápidamente (respuesta impulsiva con posible impacto negativo, diagramada de color rojo), o consultar el mazo complementario para entregar una respuesta más asertiva e informada (diagramada de color azul).

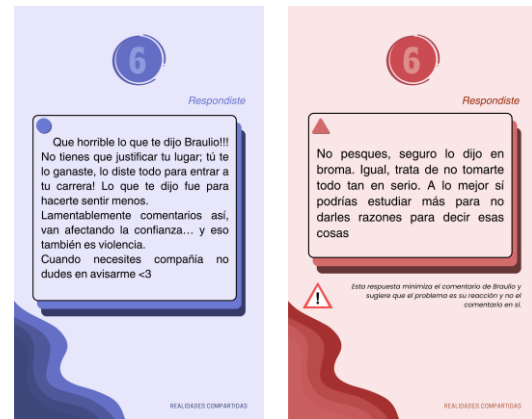


Figura 106 – Tarjetas de alternativas de respuesta.

Para el diseño gráfico de las opciones de respuesta se utilizó como inspiración inicial las cartas de posibles encuentros de *Eldritch*

Horror, en las que se muestran tres opciones en una misma carta, donde el jugador lee solo la que corresponde en dicho turno (Figura 107).

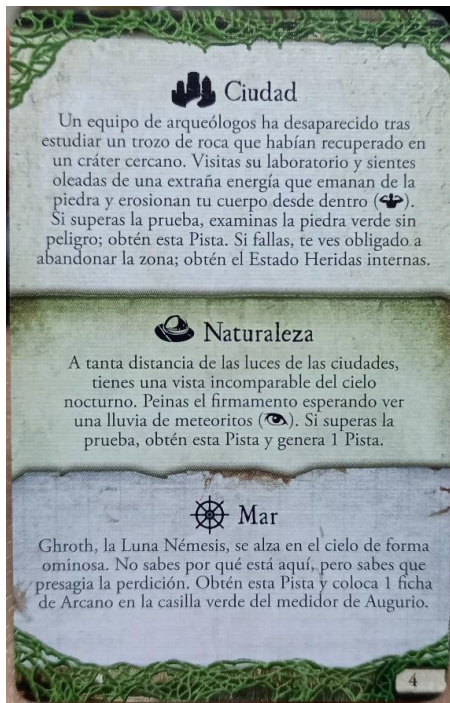


Figura 107 – Carta de Encuentro, *Eldritch Horror*.

Se propuso incluir las alternativas de respuesta, las referencias al material complementario y la pregunta de reflexión en una misma tarjeta. Sin embargo, al validar la jugabilidad con terceros, se identificó que podía ser contraproducente tener tanta

información a la vista, por lo que se optó por diseñarlas como mazos diferenciados (Figura 108).

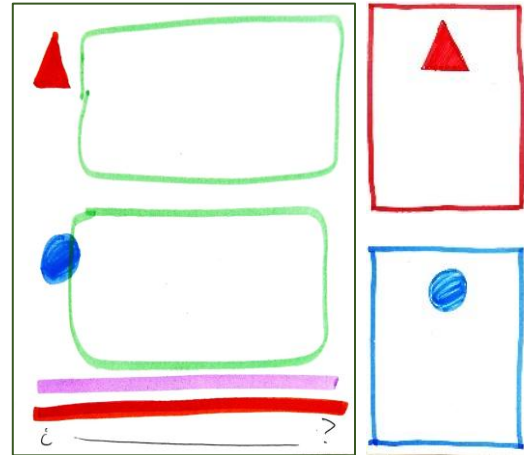


Figura 108 – Disposición de información: alternativas.

El antiguo mazo rojo de prácticas sancionables fue transformado en un sistema de *Red Flags* coleccionables (Figura 109). En cada Set, hay cinco banderas rojas que deben ser identificadas por las jugadoras a lo largo de la historia. Cada una corresponde a una de las 22 prácticas constitutivas de acoso sexual, violencia o discriminación de género tipificadas en los protocolos institucionales. Esta transformación permite integrar el componente formativo al plano lúdico de manera orgánica.

El uso de las banderas rojas como indicadores simbólicos de gravedad permite, además, que las jugadoras construyan progresivamente un marcador visual de progreso.



Figura 109 – Banderas Rojas V.3.

En cuanto a coherencia visual, uno de los ajustes más importantes en términos gráficos fue la actualización del diseño de las tarjetas de definición.

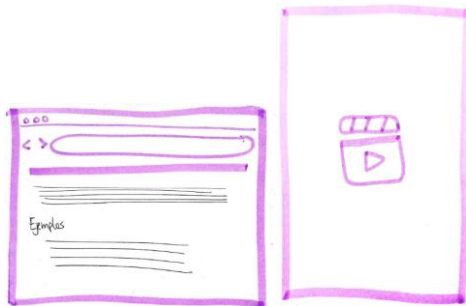


Figura 110 – Evolución mazo morado.

En versiones anteriores, estas cartas simulaban una página web en formato horizontal, lo que se identificó como una ruptura estética respecto al resto de los componentes del juego (Figura 110). En esta nueva versión, se reemplazó dicha estética por un formato vertical tipo *Reel* (*Instagram*), mucho más familiar para el grupo objetivo (Figura 111).

Para incorporar mejor este componente a la dinámica de juego, los *Reels* actúan como cartas de apoyo informativo, a las que la jugadora puede “acceder” en caso de necesitar mayor contexto para responder adecuadamente.

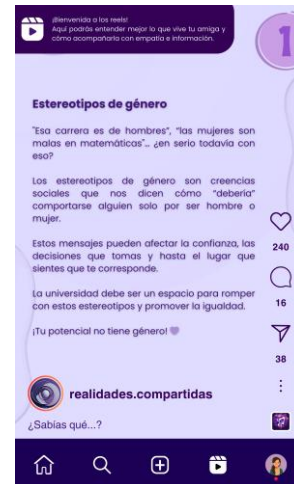


Figura 111 – Tarjeta tipo Reel.

Dada la implicancia de informarse para responder mejor, el mazo azul se fusionó con los Reels, mientras que el mazo rojo funciona de manera independiente.

Por su parte, en cuanto a los mazos diferenciados de respuestas, dada la implicancia de informarse para responder mejor,

6.3.3 Mecánicas de juego

Aunque no se utiliza un sistema tradicional de puntos, se introducen recursos simbólicos como la batería del celular y el tiempo, los cuales deben ser administrados con estrategia por la jugadora para lograr acompañar con sensibilidad sin agotarlos prematuramente (*Actino Points*).

Además, se potencia la mecánica de elección de respuestas (*Rafting*) basadas en la toma de decisiones reflexiva y la construcción de empatía cognitiva (Figura 112).

Cada decisión afecta a la disminución de la batería, y si esta se agota antes de completar la historia, la partida se termina. Esta condición de “final parcial” evita castigos directos, pero refuerza la importancia de cada interacción.



Figura 112 – Diagramación preliminar de alternativas.

En relación con la colección de banderas rojas, si al finalizar una partida no se han identificado las cinco correspondientes a cada set narrativo (Figura 113), el juego permite su *rejugabilidad*, ofreciendo la posibilidad de volver a jugar para completar la colección y reforzar el reconocimiento de prácticas constitutivas de VDG.



Figura 113 – Colección de banderas rojas.

Finalmente, el tablero que configura la base de la versión 3 del prototipo se puede ver en la Figura 114.



Figura 114 – Configuración de una partida V.3.

Este prototipo en su conjunto fue testeado con usuarias del público objetivo.

7 FASE TESTEAR

La fase de testeo tuvo como objetivo principal evaluar la interacción de las usuarias finales con la versión 3 de Realidades Compartidas, considerando su funcionalidad, contenido, claridad estructural y respuesta emocional por parte del público objetivo. Esta instancia estuvo orientada a identificar mejoras para el prototipo, incorporando observación directa, registro de comportamiento y retroalimentación de las usuarias.

7.1 Testeo 1: Público Objetivo

El primer testeo del juego con usuarias del público objetivo se realizó el día 8 de abril de 2025 en la sala KS116 de la UTFSM, sede San Joaquín (Figura 115).

7.1.1 Metodología

La metodología se basó en una sesión práctica de juego con observación directa, acompañada de un espacio posterior de conversación. Participaron cuatro estudiantes mujeres de la UTFSM, pertenecientes a primer año de Plan Común e Ingeniería Civil Matemática, quienes jugaron 8 rondas del Set Naranja. La dinámica fue guiada por la autora del proyecto, con apoyo de su profesora guía Melissa Pozatti y una psicóloga experta en género, Melody Cid, quienes también actuaron como observadoras junto a Vania Álvarez, una segunda memorista, utilizando un formulario de observación (ver Anexo L)

para registrar diversos aspectos durante la partida.

Previo al inicio, las participantes firmaron un documento de consentimiento informado (ver Anexo M), declarando que participaban voluntariamente, conocían el propósito del testeo, el manejo confidencial de sus opiniones y el uso académico del material.



Figura 115 – Testeo 1 con público objetivo (V.3).

7.1.2 Interacciones y dinámica

Las participantes jugaron de forma colaborativa, recibiendo mensajes de una amiga (Valentina) y decidiendo cómo usar un treinta por ciento de batería del teléfono para responderle, informarse o no decir nada. La idea era que conversaran entre ellas, compartieran opiniones y decidieran juntas, creando un espacio seguro. La facilitadora

guió la sesión y leyó la primera ronda para explicar la dinámica. La duración registrada del juego fue de 45 minutos dentro de un bloque de 70 minutos.

Durante la partida, se observó una participación inicial moderada, probablemente asociada a la falta de familiaridad con la dinámica del juego y a factores grupales como la timidez. El desarrollo de la sesión requirió intervenciones por parte de la facilitadora para mantener el ritmo y aclarar dudas específicas sobre las mecánicas. La fluidez narrativa y la participación aumentaron progresivamente conforme las participantes se familiarizaban con el juego.

Se observó colaboración y escucha activa entre las jugadoras, aunque a menudo una persona lideraba o proponía, y las demás tendían a concordar tímidamente o asentir.

La fluidez mejoró a medida que avanzaba el juego y entendían la dinámica, pero necesitaban la motivación de la moderadora.

Se detenían en momentos de elección de opciones. Los silencios incómodos se debieron a la dinámica grupal de esperar que alguien sugiriera o decidiera, más que a la dificultad del contenido o redacción.

Reacciones ante el contenido

Fue difícil identificar emociones en las jugadoras al principio, pero a medida que avanzó la partida, se identificaron gestos faciales y emociones como empatía, solidaridad, pudor, reflexividad, conciencia, nerviosismo, risa incómoda, identificación, reconocimiento y protección.

En la mayoría de los casos, las jugadoras parecieron concordar en que las situaciones presentadas eran señales de VDG. Sin embargo, esta concordancia no siempre fue explícita y en algunos momentos pareció que no cuestionaban el contenido por vergüenza o simplemente no manifestaban acuerdo o desacuerdo de forma clara.

Participación y compromiso

Las jugadoras se mostraron inmersas en la narrativa en general, parecieron reconocerse en diversas situaciones y mostraron curiosidad por el desarrollo de la historia.

Hubo comentarios relacionando la historia con sus experiencias personales. Compartieron vivencias como estudiantes de la universidad, en estudios técnicos y experiencias de enseñanza media. Algunas reconocieron situaciones similares y señalaron que en esas ocasiones se quedaron calladas por no saber cómo reaccionar.

Interacciones con Facilitadoras

Las jugadoras no pidieron apoyo explícitamente, pero reaccionaron bien a las intervenciones y aclaraciones de la experta en género.

7.1.3 Hallazgos

- ❖ Las jugadoras tendieron a priorizar la opción de "informarse" porque les daba mejores resultados, lo que sugiere la necesidad de agregar cierto nivel de azar o variar las respuestas.
- ❖ Se sugirió un mecanismo visible para la batería y una mejor explicación del uso de las banderas rojas.
- ❖ Se planteó la idea de incluir una dinámica inicial para definir roles o una estrategia para ponerse de acuerdo.
- ❖ Se sugirió reducir el número de preguntas de reflexión por ronda a solo una.
- ❖ Hubo comentarios sobre la posibilidad de acumular puntos o que el final de la historia cambiara según las decisiones.
- ❖ Las jugadoras sugirieron agregar formas de "subir la batería" y una guía visual de progreso en el tablero para poder tomar decisiones más informadas para cuidar la batería en función de la cantidad de rondas restantes.
- ❖ Los apartados de desbloqueo de las banderas rojas en las cartas tipo Reel no

fueron vistas correctamente, lo que requiere un rediseño.

- ❖ Se observó que las jugadoras suelen leer las respuestas antes de elegir, por lo que es necesario modificar el diseño para que no estén a la vista.
- ❖ El contenido fue percibido positivamente por ser “cotidiano, cercano y familiar”. Las participantes consideraron que es importante mostrar este contenido a más alumnas.
- ❖ El tiempo empleado se extendió, lo que sugiere que, para descubrir el final de la historia, las participantes deberían asistir a un segundo bloque. En revisión con la experta en género, se concluyó que esto no era un problema excluyente.

El testeo confirmó que el juego logra su objetivo principal de ayudar a reconocer, reflexionar y conversar sobre situaciones cotidianas de VDG en la vida universitaria. Las participantes se mostraron inmersas en la narrativa y conectaron la historia con sus propias experiencias personales, lo que demuestra la relevancia y el impacto potencial del contenido. Hubo reflexión sobre cómo actuarían en situaciones reales. Sin embargo, también identificó áreas clave para mejorar la claridad de las reglas, la dinámica de juego y la usabilidad (Figura 116).



Figura 116 – Componentes testeados en Testeo 1.

7.2 Testeo 2: Intervención de Género

El segundo testeo del juego se realizó el 29 de abril de 2025 en la sala KS116 de la UTFSM, sede San Joaquín (Figura 117), con participación de siete estudiantes de carreras STEM (Ingeniería Civil Matemática e Ingeniería Civil Eléctrica).

La sesión incluyó una ronda introductoria, uso de la herramienta y un espacio final de conversación y cierre. El objetivo fue observar la interacción de las participantes con el juego, su comprensión del contenido y su experiencia emocional.

La dinámica fue facilitada por la autora del proyecto, junto a las moderadoras Melissa Pozatti, Melody Cid y Vania Álvarez, además de la observación de Felipe Arenas, quien tomó notas de campo.

7.2.1 Interacciones y dinámica

La dinámica fue colaborativa, con momentos en los que surgió liderazgo espontáneo por parte de algunas participantes. La toma de decisiones se discutía en conjunto y se validaban mutuamente los argumentos antes de elegir una respuesta. Las jugadoras compartieron impresiones durante el juego, especialmente al momento de desbloquear *red flags* o leer los *reels*. Hubo momentos de duda ante ciertas opciones, que fueron resueltos por diálogo entre las participantes o con apoyo de la facilitadora. En general, la interacción grupal fue fluida, con turnos distribuidos de forma equitativa.

7.2.2 Reacciones ante el contenido

El contenido generó reacciones emocionales diversas. Algunas jugadoras expresaron sorpresa, enojo o incomodidad ante ciertas escenas, especialmente las que mostraban violencia simbólica o verbal. Se observaron comentarios de identificación como:

- *“Esto me ha pasado y no sabía que era violencia.”*
- *“Una sabe cuándo algo le incomoda, aunque no siempre lo sepa explicar”.*
- *“Yo respondo con humor para defenderme.”*

Estas frases evidencian una toma de conciencia progresiva sobre situaciones que previamente no eran reconocidas como VDG. La narrativa del personaje Valentina fue valorada por su cercanía y verosimilitud, lo que facilitó la empatía.



Figura 117 – Testeo 2.

7.2.3 Participación y compromiso

Las participantes mostraron un alto grado de inmersión en la experiencia. La historia despertó interés constante, y el uso de *reels* como recurso informativo fue destacado positivamente por las jugadoras. Además, compartieron anécdotas personales y reflexionaron sobre sus propias experiencias en contextos académicos y sociales, señalando frases como:

- *“Cuando me pasó algo así en primer año, me quedé callada y me fui... si me pasara ahora, lo cuestionaría.”*
- *“Veamos un reel mejor, ahora Vale está en su momento más vulnerable y con las respuestas rápidas no nos ha ido tan bien.”*
- *“Me quedó rondando lo difícil que es lidiar con estas situaciones cuando es con alguien que ves todos los días. Estas instancias ayudan a problematizar mejor las situaciones.”*

Este tipo de intervenciones evidencia una conexión significativa con los contenidos y una disposición a aplicar lo aprendido fuera del juego.

7.2.4 Interacciones con facilitadoras

La facilitadora intervino ocasionalmente para clarificar reglas, recordar la función de los componentes del juego y contener emocionalmente cuando el contenido lo requería. Las jugadoras se mostraron receptivas y agradecidas por las aclaraciones. No se identificaron interrupciones ni resistencias a las intervenciones externas.

7.2.5 Hallazgos

El segundo testeo permitió identificar los siguientes hallazgos relevantes:

- ❖ El formato narrativo episódico facilita la comprensión y el seguimiento del juego.
- ❖ Las participantes valoraron positivamente la existencia de decisiones múltiples, especialmente la opción de informarse antes de responder.
- ❖ Se evidenció la necesidad de mejorar la distinción visual entre tipos de cartas (narrativa, reflexión, respuesta).
- ❖ Algunas jugadoras señalaron que sería útil ver el efecto de sus decisiones más claramente (por ejemplo, consecuencias en la historia o la relación con el personaje).
- ❖ El juego provocó reflexión crítica, identificación emocional y verbalización de experiencias previas, cumpliendo con su objetivo educativo preventivo. Se identifica apropiación de conceptos clave como *mansplaining*, consentimiento, *red flags* o discriminación benevolente.
- ❖ Inicialmente hubo rechazo hacia las respuestas del mazo rojo, pero esporádicamente se reflexionó sobre el peligro que puede significar responder rápido en estas situaciones en la vida real, por lo que se volvieron a elegir para analizar.

- ❖ Se identifica la oportunidad de introducir un mayor nivel de aleatoriedad o variar las consecuencias de las respuestas para mantener la imprevisibilidad y la curiosidad, evitando que una estrategia se convierta en la única "correcta".
- ❖ Aunque el tiempo real de la sesión de testeo excedió el límite inicialmente previsto, las participantes manifestaron que el tiempo transcurrió rápidamente, percibiendo la duración como breve. Esto

sugiere un alto nivel de inmersión y compromiso con la experiencia de juego.

- ❖ Se identificó la necesidad de definir espacialmente un lugar designado para ubicar las tarjetas ya leídas y descartadas, con el fin de mejorar la organización visual del juego y facilitar la continuidad narrativa. La ausencia de una disposición clara para estos elementos generó momentos de confusión y desorden, lo que afecta la fluidez de la experiencia.



Figura 118 – Componentes testeados en Testeo 2.

8 RESULTADOS

Esta sección presenta la propuesta final del proyecto, se describe su funcionamiento general, componentes clave y el enfoque de diseño que articula narrativa, interacción y reflexión colaborativa. La propuesta se sustenta en los aprendizajes obtenidos durante el proceso de investigación, ideación, desarrollo y testeo del prototipo, enmarcados en la metodología de *design thinking*.

8.1 Propuesta final

Se presenta una propuesta de diseño con enfoque social que busca democratizar el acceso a contenidos sobre VDG, a través de un formato lúdico, reflexivo y accesible.

Realidades Compartidas es una herramienta gamificada diseñada para promover la identificación temprana de señales de VDG en contextos universitarios mediante la estrategia de tangibilizar prácticas sancionables en base a experiencias cotidianas.

La experiencia se divide entre jugabilidad y reflexión, al tiempo que busca facilitar espacios seguros de aprendizaje y diálogo sobre situaciones de violencia simbólica, psicológica, sexual o discriminación de género que ocurren en la vida cotidiana académica. La propuesta tiene como objetivo generar conciencia sobre estas situaciones y contribuir a la apropiación de los protocolos institucionales vigentes, reconociendo su rol

en la prevención, investigación y sanción de estas conductas.

Realidades Compartidas es un juego de mesa colaborativo en el que las participantes asumen el rol de una persona que acompaña a una amiga universitaria que vive distintas situaciones de VDG. A través de un sistema de mensajería simulado, la jugadora recibe mensajes desde un teléfono con poca batería, lo que la obliga a tomar decisiones críticas en tiempo limitado: puede ignorar, responder sin información o investigar antes de responder. Estas decisiones afectan el desarrollo de la historia y la experiencia emocional del juego.

El juego integra mecánicas de rol, toma de decisiones y reflexión colectiva, enmarcadas en una narrativa cercana y realista basada en casos inspirados en testimonios y protocolos universitarios reales. La experiencia permite reconocer patrones normalizados de violencia y discriminar entre respuestas que reproducen, minimizan o confrontan estas prácticas.

Componentes del juego

A continuación, se listan los componentes de la versión 3 (Figura 119).

1. **Mazo de historia (17 tarjetas):** Conjunto de cartas que representan mensajes de una amiga ficticia. Cada set cuenta una

historia diferente, vinculada a una estudiante de una carrera STEM que vive cinco situaciones específicas de VDG.

2. **Cartas de reflexión (reverso del mensaje):** Tras cada interacción, se invita a reflexionar con una pregunta orientadora sobre la situación descrita.
3. **Mazos de respuestas (34 tarjetas):** Cada mensaje incluye dos posibles respuestas. Una representa una reacción basada en estereotipos o desinformación; la otra muestra una reacción informada, empática y asertiva.
4. **Cartas tipo "reel":** Proveen información complementaria sobre conceptos clave como consentimiento, violencia simbólica, acoso, abuso de poder, entre otros. Su formato visual y conciso replica la lógica de redes sociales, facilitando la conexión con el lenguaje cotidiano de las usuarias.
5. **Banderas rojas (5 tarjetas):** Elementos visuales para señalar señales de alerta o conductas violentas presentes en la historia.
6. **Tablero de carga de batería:** Representa la energía disponible para responder. Se recarga colectivamente cuando se toman decisiones reflexivas e informadas.

7. **Guía de facilitación:** Documento que orienta a quienes dirigen la actividad, proponiendo preguntas clave y pautas

específicas para adaptar los términos institucionales del juego a otras universidades.



Figura 119 – Configuración de una partida.

El juego no busca entregar respuestas cerradas, sino generar preguntas, debates y aprendizajes compartidos. Desde una perspectiva de género interseccional, se reconoce que las formas de violencia se experimentan de manera diferenciada. El juego se adapta a estos contextos proponiendo historias diversas y complejas que resisten la simplificación de los casos.

El enfoque de diseño centrado en la experiencia emocional y el lenguaje cotidiano permite conectar con un público que muchas veces se encuentra ajeno al lenguaje jurídico o técnico de los protocolos institucionales. Así, el juego se plantea como un puente entre el conocimiento académico y la experiencia vivida de las estudiantes.

8.2 Jugabilidad y flujo de una partida

Cada set incluye una secuencia de cartas de historia, presentadas como *screenshots* de un chat. Estas tarjetas están organizadas secuencialmente para representar el desarrollo progresivo de una situación de violencia, desde señales sutiles hasta manifestaciones más explícitas.

Durante la partida, las jugadoras van desbloqueando estas cartas una a una, leyendo por turnos hacia la derecha para garantizar una participación equitativa. En

cada ronda, al finalizar la lectura de una tarjeta de historia, deben:

- ❖ Tomar una decisión sobre cómo responder: de forma rápida (con una opción preestablecida), informándose previamente (consultando un "reel" o mazo de conceptos), o no respondiendo.
- ❖ Gestionar su nivel simbólico de batería, el cual se agota a medida que interactúan con el juego.
- ❖ Voltar la carta y reflexionar en grupo sobre solo una pregunta crítica.

Una vez tomada la decisión, todas las cartas que no fueron elegidas son descartadas, lo que genera una experiencia única en cada partida y fomenta la rejugabilidad. Esta mecánica permite explorar distintos caminos narrativos en futuras sesiones.

Además, a lo largo del juego, las jugadoras deben identificar y coleccionar hasta cinco banderas rojas por historia, que representan prácticas concretas de violencia, acoso o discriminación de género, en línea con los protocolos institucionales vigentes. Estas son insertas en una base rectangular para su óptima visualización de progreso.

Para jugar una partida completa, se sugiere dividir la experiencia en dos bloques de

intervención de 70 minutos, o bien, cronometrar el tiempo de análisis y discusión.

8.3 *Octalysis*

Con el objetivo de analizar las motivaciones que sostienen la participación activa de las jugadoras en Realidades Compartidas, se recurre al modelo *Octalysis*, propuesto por Yu-kai Chou (2012). Este marco teórico proviene del campo de la gamificación y se basa en la premisa de que toda experiencia interactiva orientada al cambio de conducta o aprendizaje debe apelar a una combinación equilibrada de motivaciones humanas.

Octalysis identifica ocho núcleos motivacionales, también llamados *core drives*, que influyen en el comportamiento: Estos se organizan en un octágono conceptual que distingue entre motivaciones intrínsecas (ubicadas en el lado izquierdo), extrínsecas (en el lado derecho), de tipo positivo (superior) y negativo o de urgencia (inferior).

En el contexto de este proyecto, el modelo se utiliza como una herramienta de evaluación cualitativa del diseño motivacional del juego (Figura 120).

1. Significado épico / La llamada a una misión

Este núcleo motivacional se activa cuando las personas sienten que están participando en una causa trascendente. Esta dimensión se materializa en el rol que asumen las jugadoras: acompañar a una amiga que atraviesa situaciones complejas de VDG. La narrativa les asigna un rol significativo como figuras de apoyo y contención, promoviendo la sororidad y el sentido de responsabilidad colectiva.

2. Desarrollo y logro

Refiere a la sensación de progreso y superación de desafíos. En el juego, se activa mediante el avance de capítulo en capítulo a través de las distintas escenas representadas en las tarjetas. A medida que las jugadoras toman decisiones y resuelven dilemas, perciben un avance en la historia y en su comprensión del fenómeno abordado, lo que refuerza su motivación intrínseca por aprender.

3. Empoderamiento de la creatividad y retroalimentación

Aunque no se encuentra representado de manera explícita en la versión actual del juego, este núcleo relacionado con la posibilidad de experimentar, tomar decisiones

autónomas y recibir retroalimentación significativa se insinúa en la forma en que las jugadoras discuten colectivamente las respuestas y reflexionan sobre las consecuencias narrativas de sus decisiones.

4. Posesión y propiedad

Se vincula con el deseo de acumular recursos y generar sensación de progreso material. Se representa en la acumulación de tarjetas *red flag*, las cuales permiten a las jugadoras visualizar qué situaciones han sido reconocidas como señales de violencia, reforzando su capacidad de identificación y recordación.

5. Influencia social y sentido de pertenencia

Se activa gracias a la naturaleza colaborativa del juego. Las decisiones se toman en grupo, lo que fomenta la conversación, el consenso y el intercambio de experiencias. Esta dimensión fortalece el involucramiento emocional, al generar un sentido de comunidad entre las participantes y promover el aprendizaje colectivo.

6. Escasez e impaciencia

Este núcleo apela a la percepción de recursos limitados o la posibilidad de perder una oportunidad. En el juego, este principio se

incorpora mediante la metáfora de la batería del celular, que se agota progresivamente a medida que avanza la historia. Esta restricción obliga a priorizar ciertas decisiones y genera una tensión narrativa que sostiene el interés durante la partida.

7. Imprevisibilidad y curiosidad

Esta motivación se relaciona con la sorpresa, el suspenso y el deseo de descubrir lo que vendrá. Se activa mediante el desarrollo progresivo de las historias, en las que la información se revela por etapas. Dado que los relatos se basan en experiencias reales, el contenido mantiene un alto nivel de realismo y resonancia emocional, lo que incentiva la curiosidad y el compromiso.

8. Pérdida y evasión

Aunque este núcleo asociado al miedo de perder algo valioso o de enfrentar consecuencias negativas no es el más relevante en este juego, aparece en forma indirecta al momento en que las jugadoras enfrentan dilemas éticos o sienten que una mala decisión puede perjudicar a la amiga representada en la narrativa. Esta sensación de responsabilidad genera una tensión emocional que contribuye a la reflexión crítica.

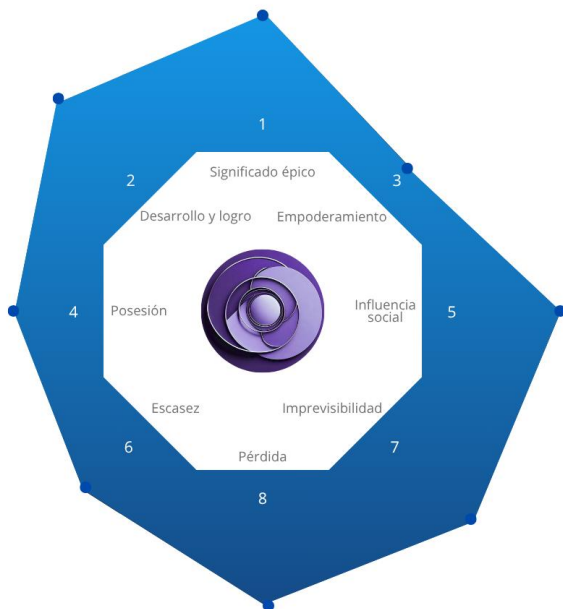


Figura 120 – Octalysis de Realidades Compartidas.

8.4 Viabilidad económica

8.4.1 Mercado objetivo

A nivel nacional, Chile cuenta con 178 instituciones de ESUP, de las cuales 80 se concentran en la Región Metropolitana, lo que representa un porcentaje significativo de cobertura potencial para la implementación del juego.

Con base en esta proyección, se propone una primera producción de 150 unidades de Realidades Compartidas, orientadas a

instituciones de educación superior, direcciones de género universitarias, programas de formación en género, organizaciones feministas y municipios con departamentos o direcciones de género.

8.4.2 Costos de Producción estimados

Con el objetivo de evaluar la factibilidad económica del proyecto, se estimaron los costos de fabricación de un set completo del juego, considerando dos escenarios: una producción artesanal de baja fidelidad (utilizada durante la fase de prototipado) y una producción industrial pensada para su distribución en volumen. Cada set contempla 51 cartas, 5 banderas rojas, un tablero tipo caja plegable y una guía de facilitación.

A. Producción artesanal de baja fidelidad

Durante la etapa de desarrollo inicial se confeccionó un producto mínimo viable (PMV) utilizando materiales caseros y técnicas manuales de impresión y montaje (Figura 121). Las cartas (16×10 [cm]) y banderas rojas (7×19 [cm]) fueron impresas a color en papel de 75 [g/m²] y plastificadas con máquina termolaminadora. Este proceso implicó la utilización de 52 hojas tamaño oficio a un costo promedio de \$260 [CLP] por hoja, resultando en un costo aproximado de \$13.520 [CLP] por set de cartas.

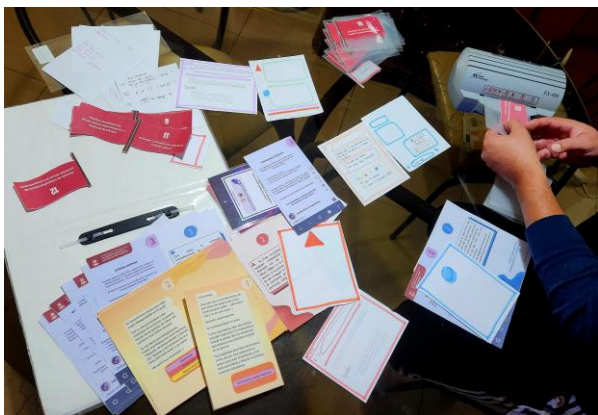


Figura 121 – Producción artesanal.

El tablero, por su parte, fue elaborado artesanalmente con cartón forrado (\$1.700 [CLP]), cartulina base (\$300 [CLP]), cinco impresiones (\$1.300 [CLP]) y plastificado con cinta de embalaje (\$1.790 [CLP]), alcanzando un costo estimado de \$5.090 [CLP].

→ Costo total aproximado de un set artesanal completo: \$18.610 [CLP].

B. Producción industrial

Para una producción a mayor escala, se rediseñó el formato físico de las cartas utilizando como referencia las dimensiones estándar de una baraja de tarot (70×120 [mm]). Esta decisión permite optimizar el uso del papel, reduciendo el total de hojas requeridas a la mitad (de 52 a 26), sin comprometer la legibilidad ni la calidad

gráfica. Las especificaciones técnicas para esta producción son:

Ítem	Especificación técnica
Material base	Papel couché 350 [g/m ²]
Acabado	Laminado mate
Impresión	Full color por ambas caras
Esquinas	Redondeadas (radio 3 [mm])

Según cotizaciones en la imprenta chilena *dospuntocero.cl* (Figura 122), el costo de impresión de una baraja de 52 cartas con estas características es de \$27.000 [CLP] por unidad. No obstante, la producción por volumen de 150 barajas permite reducir el costo unitario a \$11.467 [CLP] aproximadamente.

1. Elige tu material!
Couché 300gr laminado

2. Agrega detalles
Tamaño: 70x120mm

Barajas: 150 Naipes por baraja: 52 Cartas full (preguntar): 0

3. Sube tu archivo
Elige archivos: Ningún archivo seleccionado [X]

¿Cómo funciona esta calculadora?
Selecciona cuántos naipes tendrá tu baraja y luego cuántas barajas quieres comprar. Si quieres 10 barajas de 100 cartas, la compra será por 1000 naipes. Esta calculadora realiza las multiplicaciones por ti. Las **Cartas Especiales**, son cartas con efectos como metalizado o foil. Para realizar este tipo de naipes contactanos para ver que es posible en cada caso. No todo se puede realizar.

Algunos cálculos para ti...
Total naipes: 7800 Naipes especiales: 0

\$1.720.000 Valor por baraja \$11.467

Agregar al carrito

Figura 122 – Cotización en dospuntocero.

En cuanto al tablero, este fue diseñado como una caja plegable de 35×30 [cm] que simula la pantalla de un teléfono. Su producción requiere cartón dúplex de 270 [g/m²] laminado con terminación brillante, a partir de pliegos de 70×100 [cm]. Las cotizaciones para 150 unidades reducen el costo unitario de \$2.100 a \$1.817 [CLP].

→ La producción por volumen de 150 Sets completos tiene un costo estimado de \$1.992.500 [CLP], con un costo unitario aproximado de \$13.283 [CLP].

Lo anterior se traduce en que la producción industrial por volumen permite reducir el costo unitario aproximadamente en \$15.817 por unidad, en tirajes superiores a 150 copias.

Dado que Realidades Compartidas es una herramienta reutilizable y de uso colectivo, su costo de producción puede amortizarse rápidamente al ser utilizado en múltiples sesiones formativas, talleres de género o cursos de sensibilización, fortaleciendo así su viabilidad y sostenibilidad como recurso educativo.

8.5 Canvas de Modelo de Negocio

Con el fin de proyectar la sostenibilidad y escalabilidad de la herramienta, se diseñó un modelo de negocios (Figura 123) que considera actores estratégicos, canales de

distribución, posibles fuentes de financiamiento y una propuesta de valor clara.

Propuesta de valor

Realidades Compartidas es una herramienta educativa gamificada que potencia el diálogo y el aprendizaje en torno a situaciones cotidianas de VDG en contextos educativos. Basado en protocolos institucionales vigentes, el juego busca clarificar conceptos clave, instrumentos legales y rutas de denuncia. A través de una narrativa inmersiva, mecánicas participativas y contenidos formativos, promueve la conciencia crítica, la empatía y el fortalecimiento de la agencia estudiantil.

Segmento de clientes

El juego está dirigido principalmente a instituciones y actores vinculados con la ESUP y la promoción de la igualdad de género. Entre ellos se encuentran:

- ❖ Direcciones de Género de instituciones de ESUP.
- ❖ Subdirecciones de Igualdad de Género de municipios.
- ❖ ONGs que trabajen temas de género, educación y derechos humanos.
- ❖ Psicólogas clínicas y profesionales del área de salud mental.

- ❖ Centros de alumnos universitarios interesados en promover espacios seguros.

Relación con los clientes

La relación con los clientes contempla un acompañamiento activo en la implementación pedagógica del juego. Esto incluye asesoría para su uso, diseño de talleres personalizados y la creación de comunidades de práctica para compartir experiencias y metodologías. El vínculo con las instituciones no se limita a la venta, sino que promueve el seguimiento, retroalimentación y mejora continua.

Canales de distribución

Los canales de distribución propuestos incluyen la venta directa en ferias, congresos y eventos educativos; contacto directo con Direcciones de Género y entidades educativas; distribución a través de editoriales y redes de material didáctico; y participación en ferias de innovación social y educación.

Fuentes de ingreso

El modelo de sostenibilidad financiera contempla diversas fuentes de ingreso:

- ❖ Venta directa del producto en ferias, eventos académicos o mediante plataformas educativas.

- ❖ Expansiones del juego dirigidas a distintos públicos (por ejemplo, según género, etapa educativa o grupo etario).
- ❖ Talleres y workshops demostrativos para instituciones interesadas.
- ❖ Licitaciones públicas para la implementación del juego en programas municipales o institucionales.
- ❖ Fondos concursables internos y públicos para iniciativas de educación, innovación social o género (INJUV, FONDART, Fondo de Género de la SES, Proyectos de Innovación Social).

Estructura de costos

La estructura de costos contempla los recursos necesarios para el desarrollo, producción y distribución del juego:

- ❖ Producción del juego físico (cartas, tableros, fichas).
- ❖ Remuneración del equipo de diseño, investigación y desarrollo de contenidos.
- ❖ Gastos administrativos, logísticos y de distribución.
- ❖ Acciones de marketing y difusión.

Actividades clave

Entre las principales actividades necesarias para su desarrollo y sostenibilidad destacan:

- ❖ Diseño y desarrollo continuo del juego.
- ❖ Investigación permanente y actualización de los contenidos.
- ❖ Producción y distribución del material.
- ❖ Promoción, marketing y difusión estratégica.
- ❖ Seguimiento del uso en contextos reales.
- ❖ Desarrollo de expansiones temáticas o adaptaciones.

Recursos clave

El desarrollo del proyecto requiere del trabajo coordinado de:

- ❖ Un equipo de diseño especializado (gráfico, narrativo y lúdico).
- ❖ Expertas en género, educación y psicología.
- ❖ Asesoría legal especializada en temas de violencia y derechos.

- ❖ Redes de contacto con instituciones educativas y gubernamentales.
- ❖ Materiales y medios de fabricación adaptados a requerimientos de usabilidad y seguridad.

Aliados clave

Finalmente, se identificaron actores clave para el fortalecimiento del proyecto:

- ❖ Direcciones de Género de la ESUP.
- ❖ ONGs con foco en género y educación.
- ❖ Expertas en género que colaboran en la validación de contenidos.
- ❖ Estudiantes voluntarias y docentes aliadas.
- ❖ Editoriales interesadas en la comercialización del producto.
- ❖ *Influencers* y activistas con incidencia en temas de justicia de género.
- ❖ Startups que promueven la innovación educativa y la equidad.

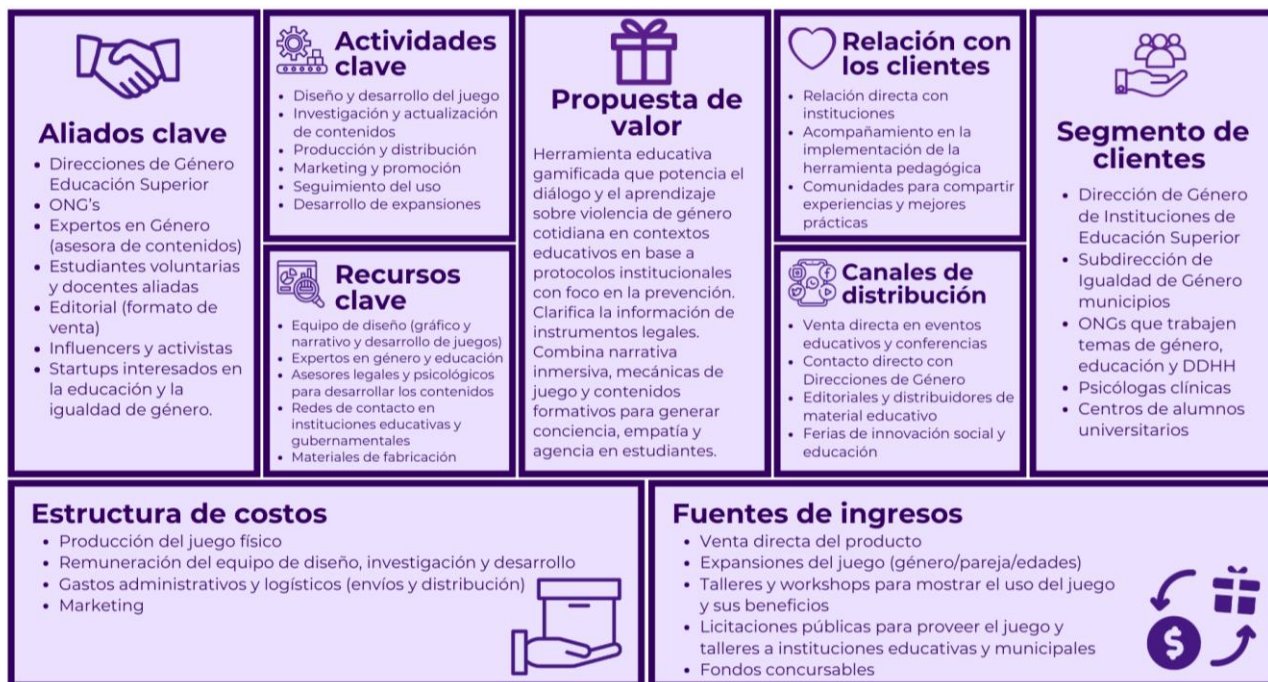


Figura 123 – Canvas de Modelo de Negocio.

8.6 Canvas de Gamificación

Con el objetivo de estructurar de manera integral los elementos del juego Realidades Compartidas, se diseñó un Canvas de Gamificación (Figura 124) que articula las decisiones estratégicas, el diseño del juego y el valor integrado que aporta la herramienta educativa.

Estrategia

El juego fue concebido como una herramienta de aplicación presencial en formato de juego de mesa, pensada para su implementación en espacios universitarios, particularmente en aulas, intervenciones y talleres de formación en género. La elección del formato físico responde a la necesidad de generar un espacio seguro, colaborativo y de interacción

directa entre las participantes. En términos de producción, se consideraron los costos asociados al desarrollo de prototipos (impresión de cartas, tableros, tarjetas, marcador de batería y banderas rojas), así como los procesos de validación con expertas y estudiantes, y la inversión en diseño gráfico e ilustraciones.

Diseño del juego

El diseño se estructura en torno a cinco dimensiones clave: mecánicas, dinámicas, componentes, estética y comportamientos esperados.

Las mecánicas principales incluyen la narrativa (*storytelling*), el juego cooperativo (donde las decisiones se toman en conjunto), la progresión por escenarios o misiones, la gestión de recursos narrativos (como el tiempo y la batería del celular), y la selección estratégica de respuestas (*drafting*).

Las dinámicas emergentes del juego permiten a las jugadoras acompañar emocionalmente a una amiga en situación de violencia, reflexionar colectivamente sobre las decisiones, gestionar estratégicamente un recurso limitado (la batería), y adquirir conceptos clave a medida que avanza la historia. La narrativa se despliega de forma

progresiva, generando una inmersión gradual en la trama.

Entre los componentes físicos destacan: los mazos de historia con preguntas de reflexión, los mazos de respuesta (azul y rojo), los mazos de información tipo *reel* con definiciones y contenidos de género, el marcador de batería, las tarjetas *red flag* (banderas rojas que representan prácticas constitutivas de violencia o acoso), y un manual de facilitación con instrucciones detalladas.

Desde el punto de vista de la estética, se priorizó un diseño gráfico cotidiano y reconocible, inspirado en entornos digitales familiares como la mensajería digital y redes sociales. Los personajes fueron pensados para representar diversidad y realismo, fomentando la identificación con las historias.

En cuanto a los comportamientos esperados, el juego busca que las participantes logren reconocer señales de VDG en contextos cotidianos, refuercen la empatía y la sororidad entre pares, comenten decisiones informadas y generen conversación en torno a género y violencia en un entorno emocionalmente seguro.

Valor integrado

El público objetivo del juego son estudiantes universitarias de carreras STEM, especialmente mujeres jóvenes entre 18 y 25 años, activas, abiertas al aprendizaje desde la experiencia, y motivadas a participar en procesos educativos vinculados a la prevención de la VDG.

Entre los beneficios esperados del juego se encuentran: la contribución directa a la prevención de la VDG mediante el juego como recurso pedagógico; la creación de espacios seguros y colaborativos; el empoderamiento estudiantil para actuar frente a situaciones de violencia; y la posibilidad de escalar la herramienta a otras instituciones educativas a través de una metodología replicable.



Figura 124 – Canvas de Gamificación

9 CONCLUSIONES

En este trabajo de titulación de Ingeniería en Diseño de Productos, se han logrado alcanzar los objetivos planteados y se han obtenido resultados que contribuyen al campo del diseño de productos y la educación sobre violencia de género en entornos universitarios. A continuación, se presentan las conclusiones más relevantes.

9.1 Conclusiones del proyecto

Se diseñó y prototipó con foco en el modelo de datos una herramienta gamificada colaborativa que permite educar sobre situaciones cotidianas de VDG en la ESUP, articulando contenidos y mecánicas lúdicas. La propuesta fue testeada en entornos reales de intervención en género con estudiantes universitarias, quienes mostraron comprensión, empatía y capacidad de reflexión crítica frente a los casos presentados.

Los resultados evidenciaron que el juego favorece el reconocimiento de patrones de violencia, genera espacios de conversación y promueve la identificación con los relatos gracias a su narrativa cercana y contextualizada. Las participantes manifestaron sorpresa al reconocer que muchas de las situaciones tratadas correspondían efectivamente a prácticas de

VDG, lo cual da cuenta de su potencial educativo.

Entre los hallazgos más relevantes destaca la importancia de los elementos de acompañamiento emocional y el rol activo de una facilitadora para mediar el juego, especialmente en contextos donde la timidez o el desconocimiento pueden limitar la participación. También se validó la necesidad de que el contenido sea cuidadosamente verificado y presentado de manera progresiva para no resultar abrumador ni generar retraimiento.

Es crucial que, cuando la intención sea representar discriminación o violencia de género, el matiz de género sea lo suficientemente explícito en el relato, incluso si se basa en la "emocionalidad" o percepción de la protagonista con foco en cómo siente que es discriminada por ser mujer o por actitudes previas de los agresores. Esto ayuda a evitar ambigüedades y refuerza el aprendizaje.

9.1.1 Conclusiones relacionadas con los objetivos:

En concordancia con el desarrollo de la metodología (Figura 125), se desarrollaron los objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Identificar situaciones cotidianas de maltrato y VDG en el entorno universitario, con énfasis en carreras STEM.

→ A partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, el análisis de campañas y testimonios públicos, así como entrevistas y observaciones en terreno, se identificaron múltiples formas de violencia y discriminación naturalizadas tanto de forma general como en el contexto específico estudiado. Se evidenció que muchas de estas prácticas no son reconocidas como violencia por parte de quienes las viven, debido a su normalización o baja visibilidad. Esta información permitió construir relatos realistas basados en señales tempranas y situaciones progresivas de violencia, contribuyendo a la visibilización de una problemática frecuente pero subestimada.

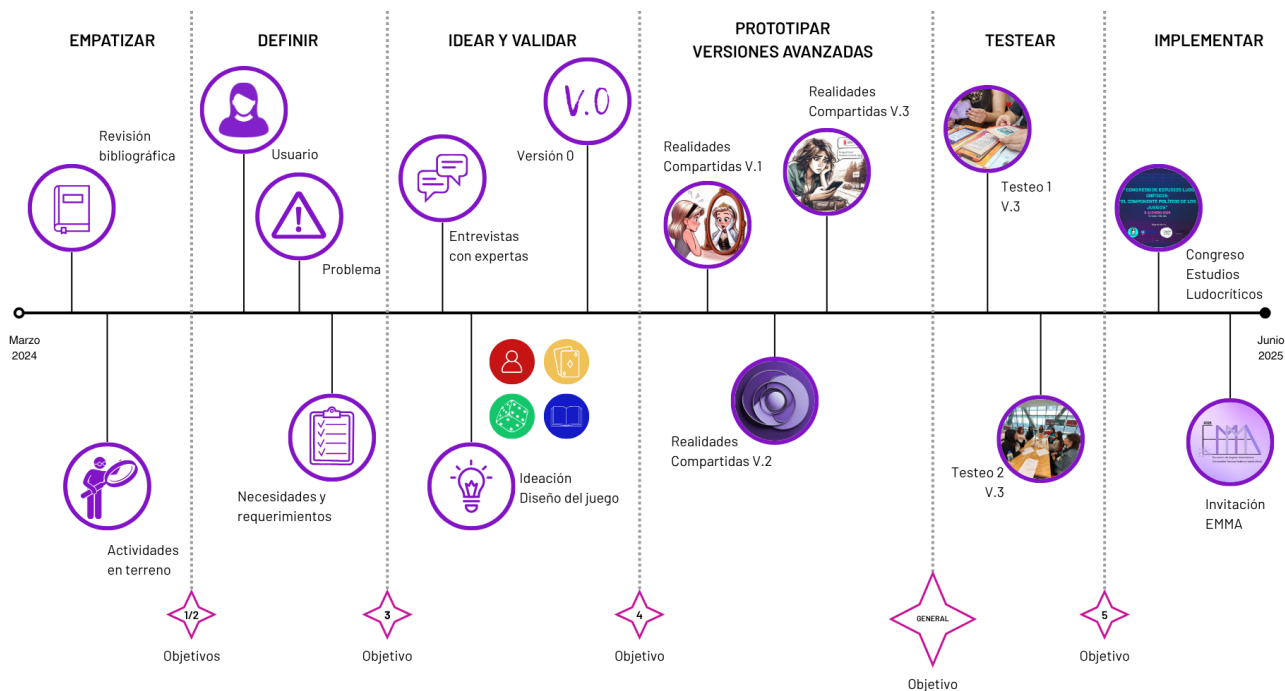


Figura 125 – Síntesis visual del desarrollo del proyecto.

Objetivo específico 2: Levantar información sobre protocolos institucionales y servicios especializados existentes en universidades chilenas.

→ Se recopilaron y analizaron en profundidad los contenidos de reglamentos institucionales de distintas universidades, con especial énfasis en la

Política Integral de la UTFSM y la Ley 21.369. Esta revisión permitió identificar conductas tipificadas como prácticas constitutivas de violencia, acoso y discriminación, y traducir estos elementos normativos a situaciones narrativas comprensibles para las usuarias.

Objetivo específico 3: Definir los requerimientos técnicos y sociales necesarios para el diseño del juego y los contenidos a entregar.

- Entre los requerimientos técnicos se incluyen el desarrollo de una narrativa secuencial realista, una presentación gráfica emocionalmente segura, la diferenciación de niveles de gravedad y el uso de mecánicas accesibles para usuarias con diversos niveles de familiaridad con los juegos. A nivel social, se reconoció la importancia de crear un entorno colaborativo, emocionalmente contenido y con presencia de una facilitadora capacitada.

Objetivo específico 4: Aplicar principios de gamificación crítica para desarrollar dinámicas que promuevan la reflexión y el aprendizaje activo.

- La herramienta desarrollada combina elementos narrativos, mecánicas simbólicas, y dinámicas cooperativas de análisis para propiciar el pensamiento crítico y el involucramiento activo de las jugadoras. A diferencia de enfoques lúdicos centrados en la competencia o el entretenimiento, este proyecto se fundamentó en una perspectiva de juego crítico, orientado a la concientización y la

transformación social. El uso de personajes identificables, situaciones cotidianas, cartas de reflexión y definiciones validadas permitió construir un dispositivo educativo coherente con los objetivos de prevención y formación en género.

Objetivo específico 5: Validar la implementación del juego en situaciones reales con su público objetivo.

- Si bien este objetivo no fue formulado explícitamente en las etapas iniciales del proyecto, emergió como una dimensión clave del proceso de diseño e investigación. Enfrentar el desafío de aplicar la herramienta en contextos reales implicó abordar inquietudes respecto a la recepción emocional del contenido y a la eficacia del formato lúdico para abordar temáticas sensibles. Gracias a un trabajo sostenido con especialistas en género, diseño y juego, fue posible crear experiencias de juego emocionalmente seguras, pedagógicamente efectivas y significativas para las participantes.
- La validación práctica de Realidades Compartidas se concretó a través de los tests con estudiantes universitarias, así como mediante su presentación en espacios académicos y de difusión. Estas

instancias no solo permitieron visibilizar sus alcances, sino también fortalecer su validación externa y posicionarla como una propuesta relevante dentro del campo de los estudios críticos del juego y la educación con perspectiva de género.



Figura 126 – Exposición Congreso de Estudios Ludocríticos.

- Uno de estos espacios fue el Congreso de Estudios Ludocríticos: *El componente político en los juegos* (Figura 126), instancia que reunió a investigadores, diseñadores y académicos interesados en problematizar el vínculo entre juegos, política y sociedad. Las líneas temáticas del congreso incluyeron tópicos como la representación de la violencia y el poder

en entornos lúdicos, la crítica social y política en los juegos, y la ética del diseño de experiencias lúdicas. La participación en este evento permitió posicionar la herramienta Realidades Compartidas como un ejemplo de diseño con compromiso político y enfoque ético, validando su aporte a la reflexión crítica desde una práctica situada en el contexto universitario chileno (Figura 127).



Figura 127 – Autora, profesora guía y profesor correferente post exposición en Congreso.

- Adicionalmente, el proyecto fue presentado en la segunda edición anual de EMMA 2025 (*Encuentro de Mujeres Matemáticas*), un evento orientado a visibilizar iniciativas lideradas por mujeres

en áreas de innovación, tecnología y transformación social. Esta participación (Figura 128) permitió ampliar el alcance del proyecto, conectar con nuevas comunidades universitarias y fortalecer sus posibilidades de implementación futura, abriendo también espacios para colaboraciones interdisciplinarias.



Figura 128 – Participación en la 2ª Edición EMMA 2025.

9.1.2 Contribuciones al campo:

El proyecto aporta una herramienta concreta para la sensibilización sobre VDG en contextos educativos, desde una perspectiva crítica, contextualizada y lúdica. Se propone un juego narrativo basado en evidencias, integrando legislación, protocolos institucionales y testimonios reales, que permite combinar educación con diseño de experiencias significativas.

Como Ingeniera en Diseño de Productos, esta experiencia permitió profundizar en el diseño de herramientas educativas con enfoque preventivo, abordando temáticas sensibles mediante recursos narrativos, visuales y mecánicos que propicien la reflexión sin caer en el morbo o el miedo. La construcción del juego evidenció la importancia del trabajo iterativo, tanto en el diseño de la experiencia como en la revisión sistemática de sus contenidos, ajustando permanentemente cada carta, cada mecánica y cada elemento gráfico en función de la experiencia real de las usuarias.

Además, contribuye a la discusión sobre el uso del juego como medio para abordar temáticas complejas, demostrando que es posible crear espacios emocionalmente seguros donde el aprendizaje y la reflexión crítica coexistan. Este enfoque puede ser de interés para diseñadoras, educadoras, activistas y profesionales del área de género que busquen nuevas metodologías para la formación y prevención.

9.1.3 Limitaciones y recomendaciones

Entre las principales limitaciones se identificó la complejidad de representar contenidos emocionalmente delicados sin generar angustia o rechazo. Esto implicó un trabajo

minucioso para asegurar la seguridad emocional durante el juego, sin trivializar la gravedad de las situaciones representadas. Asimismo, se evidenció la dificultad de encontrar apoyo sostenido para trabajar este tipo de temáticas, especialmente considerando que aún existen resistencias a visibilizar la VDG como una problemática urgente y transversal. A pesar de estas barreras, fue posible establecer alianzas significativas con profesionales del ámbito de diseño, desarrollo de juegos, género y psicología, que permitieron enriquecer la propuesta y sostener su implementación.

El desarrollo del proyecto enfrentó limitaciones relacionadas principalmente con la carga emocional del contenido. Abordar temáticas sensibles como el acoso o la violencia sexual requiere equilibrio entre realismo y cuidado, lo que implicó múltiples ajustes y validaciones con expertas.

Desde el punto de vista de implementación, el juego requiere moderación activa, lo que implica una barrera de entrada para su autonomía en contextos no guiados.

Por estas razones, el proyecto fue diseñado considerando las necesidades específicas de este perfil de usuarias: jóvenes que habitan entornos masculinizados, con alto nivel de exigencia y bajo conocimiento institucional en

materia de derechos y género. Esta decisión orientó tanto el contenido narrativo del juego como sus dinámicas de progresión, tono comunicacional y estructura de toma de decisiones. La finalidad es ofrecer una herramienta que no solo visibilice situaciones comunes en sus trayectorias universitarias, sino que también fortalezca su capacidad para identificarlas, nombrarlas y actuar de manera informada.

9.2 Mejoras y proyecciones

Para futuros trabajos se recomienda seguir iterando y validando el prototipo en distintos entornos, fortaleciendo el manual de facilitación.

Asimismo, se recomienda incorporar estrategias de evaluación más sistemáticas que permitan medir el impacto del juego en términos de aprendizaje, sensibilización y cambio actitudinal.

Como proyección, se espera continuar con el proceso de testeo y validación en nuevos contextos, ampliando su alcance mediante talleres de sensibilización y fortaleciendo las estrategias de convocatoria. Se proyecta adaptar el juego para su aplicación en otras instituciones de ESUP, manteniendo siempre el compromiso con una educación transformadora y centrada en las experiencias de las estudiantes.

En conclusión, el desarrollo de *Realidades Compartidas* permitió cumplir satisfactoriamente con el objetivo general del proyecto, al diseñar y validar una herramienta gamificada que contribuye a la identificación y reflexión sobre situaciones cotidianas de violencia de género en la educación superior. Asimismo, se alcanzaron los objetivos específicos propuestos, al identificar conductas habituales de violencia en contextos universitarios, levantar información institucional pertinente, establecer requerimientos de diseño desde una perspectiva crítica, aplicar principios de gamificación orientados a fomentar el aprendizaje activo y la conciencia colectiva, y validar la implementación del juego en situaciones reales con su público objetivo.

REFERENCIAS

- A Walker, L. E. (1979). *The Battered Woman Syndrome*.
- Axt, J. C. P., Henríquez, V. B., & Brevis, H. R. (2023). Perceptions of gender violence in higher education institutions in Chile. *Revista Estudios Feministas*, 31(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n284004>
- BoardGameGeek. (2020). *Guía de mecánicas de los juegos de mesa*. <https://boardgamegeek.com/boardgame-mechanic/2001/action-points>
- Brantt, M. L., Soto, P., & Zuchel, L. (2024). Gender challenges in STEM: philosophical contributions for epistemic justice. *Trans/Form/Acao*, 47(2). <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2024.v47.n2.e02400190>
- Colther, C. M., Rojas-Mora, J. C., & Wong, S. (2022). Participation of women in universities and its impact on scientific productivity: analysis of Chile's case. *Formacion Universitaria*, 15(3), 23–32. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300023>
- Cristoffanini, M. T., & Gosálbez, I. P. (2021). Gender violence in university students: A

challenge for higher education. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-2080>

Duque Monsalve, L. F., Giraldo Rincón, M. J., & Zapata Ríos, I. (2024). Revictimización y violencia institucional en la atención a casos de violencia sexual en contextos universitarios. Una revisión narrativa. *Mujer y Políticas Públicas*, 2(2), 6–21. <https://doi.org/10.31381/mpp.v2i2.6221>

Espinoza Moraga, S. M., & Arias Astray, A. (2020). *Violencia de pareja en estudiantes secundarios de Osorno (Chile)*.

Flanagan, & Mary. (2009). *Critical Play Radical Game Design*.

Flanagan, & Mary. (2013). *Critical Play*.

Galleguillos Sáez, C. (2018). *50 Preguntas de Sobrevivientes de Abuso Sexual Infantil*.

Iuspa Santelices, C. (2021). La autonomía de las universidades chilenas para sancionar hechos de violencia contra las mujeres. *Polis (Santiago)*, 20(60). <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n60-1595>

Johnson, D., Fernández, M., Granés, C., & Guarda, G. (2022). *¿A dónde vas tan sola?* www.revistauniversitaria.uc.cl

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*.

Luna, P. (2018). *El mayo del 2018 chileno: la revolución feminista se toma la educación y la calle en Chile*. <https://www.france24.com/es/20180517-chile-revolucion-feminista-educacion-protestas>

McElroy, K. (2017). *Prototyping for Designers*.

Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious Games Games that Educate, Train and Inform*.

Ministerio de educación. (2022). *Orientaciones para los procesos de implementación de políticas integrales que abordan acoso sexual, violencia y discriminación de género en educación superior*.

Orellana Rivera, M. I. (2020). *El lugar de la ciencia en la educación de las mujeres. Tomo I: Enseñanza secundaria y superior (1870-1950)*.

Peña Axt, J. C., Boll Henríquez, V., & Riquelme Brevis, H. (2023). Perceptions of gender violence in higher education

institutions in Chile. *Revista Estudios Feministas*, 31(2).
<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n284004>

PNUD. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano*.

Pozo Álvarez, D. S., & Valverde Gavilanes, Á. P. (2024). Serious games for teaching learning in environmental education. *Apertura*, 16(2), 66–79.
<https://doi.org/10.32870/Ap.v16n2.2533>

Protocolos Contra El Acoso Sexual En La Educación Superior (2018).

Roumelioti, E., Gini, F., Jakobi, A. L. P., Marconi, A., Nyúl, B., Paladino, M. P., Schiavo, G., & Zancanaro, M. (2023a). StandByMe: A Gamified Educational Platform to Raise Awareness on Gender-Based Violence. *CHI PLAY 2023 - Companion Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 108–113.
<https://doi.org/10.1145/3573382.3616084>

Roumelioti, E., Gini, F., Jakobi, A. L. P., Marconi, A., Nyúl, B., Paladino, M. P., Schiavo, G., & Zancanaro, M. (2023b). StandByMe: A Gamified Educational Platform to Raise Awareness on Gender-

Based Violence. *CHI PLAY 2023 - Companion Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 108–113.
<https://doi.org/10.1145/3573382.3616084>

Sepúlveda-Gotterbarm, J., Contreras-Moreira, V., Díaz-Caro, I., Gálvez-Cáceres, A., González-Meza, K., Maldonado-Medina, P., Toro-Martínez, T., Vargas-Zapata, J., & Jara-Rosales, S. (2023). Violencia de género en estudiantes y comunidades universitarias del continente americano: una revisión. *MUSAS. Revista de Investigación En Mujer, Salud y Sociedad*, 8(2), 5–23.
<https://doi.org/10.1344/musas2023.vol8.num2.1>

SernamEG. (2018). *Protocolos contra el acoso sexual en educación superior - Sugerencias para su elaboración*.

Servicio de Información de Educación Superior (SiEs), Ministerio de Educación, & División de Información y Acceso (DIVIA). (2023). *Brechas de género en educación superior*.

SIES. (2024). *BRECHAS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR 2023*.

Subsecretaría de Educación Superior. (2022). *ORIENTACIONES PARA LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS INTEGRALES QUE ABORDAN ACOSO SEXUAL, VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR*.

Superintendencia de Educación Superior. (2022a). *Reporte consolidado Avances Implementación Ley 21.369*.

Superintendencia de Educación Superior. (2022b). *Reporte estadístico Plan de Fiscalización Ley 21.369*.

Tlalolin Morales, B. F. (2017). *¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica*.

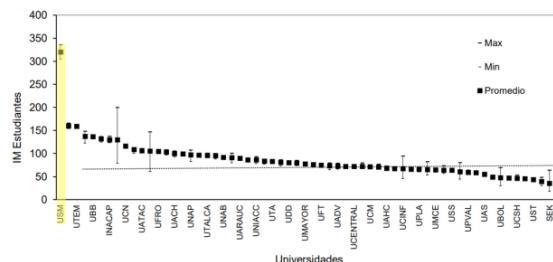
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>

United Nations. (2015). *The World's Women 2015 - Trends and Statistics*. <https://doi.org/10.18356/9789210573719>

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519–1539. <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>

A) Notación Figura 8

De la Figura Distribución de índice de masculinidad en la matrícula de estudiantes pertenecientes a las universidades de Chile (2009-2019), se presenta el detalle de la notación utilizada.



- USM = U. Técnica Federico Santa María
- UTEM = U. Tecnológica Metropolitana
- UBB = U. del Bío-Bío
- INACAP = U. Tecnológica de Chile Inacap
- UCN = U. Católica del Norte
- UATAC = U. de Atacama
- UFRO = U. de La Frontera
- UACH = U. Austral de Chile
- UNAP = U. Arturo Prat
- UTALCA = U. de Talca
- UNAB = U. Andrés Bello
- UARAUC = U. La Araucana
- UNIACC = U. de Artes, Ciencias y Comunicación Uniacc
- UTA = U. de Tarapacá
- UDD = U. del Desarrollo
- UMAYOR = U. Mayor

- UFT = U. Finis Terrae
- UADV = U. Adventista de Chile
- UCENTRAL = U. Central de Chile
- UCM = U. Católica del Maule
- UAHC = U. Academia de Humanismo Cristiano
- UCINF = U. Ucinf
- UPLA = U. de Playa Ancha de Ciencias de La Educación
- UMCE = U. Metropolitana de Ciencias de La Educación
- USS = U. San Sebastián
- UPVAL = U. Pedro de Valdivia
- UAS = U. Autónoma de Chile
- UBOL = U. Bolivariana
- UCSH = U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez
- UST = U. Santo Tomás
- SEK = U. Sek

B) Entrevista y sesión de *card sorting* con María Berríos, psicóloga clínica de la Universidad Técnica Federico Santa María

La instancia tuvo un doble propósito: levantar insumos cualitativos para construir las historias del juego y validar criterios para la representación de situaciones de violencia de género. La entrevista tuvo un carácter semiestructurado y fue acompañada por una actividad de *card sorting*, donde la profesional jerarquizó distintas prácticas contempladas en el reglamento institucional según su gravedad, contexto de ocurrencia y potencial de escalabilidad.

Alexandra: En tu experiencia clínica, ¿cómo suelen iniciarse las situaciones de violencia de género en relaciones o contextos educativos?

María: La base de todo esto es muy social y cultural. Son cosas que gran parte de la sociedad hace sin siquiera darse cuenta, los llamados *micromachismos*. Muchas veces no se ejercen con afán de hacer daño, pero eso no significa que no lo hagan. Por eso es tan importante visibilizarlos. Estas prácticas tienden a ser normalizadas, y como se presentan de forma aislada o episódica, muchas veces no se reconocen como violencia.

(Durante esta parte de la conversación, la profesional comenzó a ordenar las tarjetas del reglamento institucional utilizando categorías como “leve”, “moderado” y “grave”, según la percepción de riesgo y el nivel de afectación subjetiva que podrían generar.)

María: Yo categorizaría como “*menos*” grave todo lo relacionado con comentarios culturales, micromachismos o discriminación sutil. Son situaciones que puedes vivir en cualquier parte, en la U, en la calle, en la casa, y pueden provenir de cualquier persona, sea conocida o no. Por ejemplo, una estudiante me comentó una vez que en el taller metalmecánico un profesor le dijo: “¿y usted va a operar ese torno con esas manos tan delicadas? No se la va a poder”. Eso es descalificación pura, y propicia la asignación diferenciada de tareas.

Cuando ya empiezan a aparecer comentarios peyorativos más personales, como sobre el cuerpo (“*cuando te conocí estabas más delgada*”) o sobre la vestimenta (“*con esa ropa se te ve todo, no la uses en público*”), incluso sobre lo intelectual (“*siempre olvidas las cosas, te tengo que explicar todo*”), ahí se empiezan a prender las antenas. Y más aún cuando hay

una relación de poder de por medio: un profesor, un jefe, un ayudante. Cuando hay confianza previa o una base relacional, el riesgo aumenta, porque es más fácil que se produzcan interacciones en espacios privados, sin testigos.

Socialmente no está la visión de que es todo esto es un espectro, son pocos los casos que parten con conductas tan graves al comienzo, sino que es muy paulatino. Es muy necesario que la prevención implique explicar estas cosas, visibilizando las microviolencias.

Alexandra: ¿Qué opinas sobre la representación de estas situaciones en un juego educativo? ¿Qué consideraciones debería tener para que el contenido sea emocionalmente seguro?

María: Creo que todos los contenidos del reglamento institucional deberían estar incluidos, pero lo clave es *cómo* se presentan. Puedes hablar de temas graves, incluso de violación, pero desde un enfoque informativo. No necesitas ser gráfica ni mostrar escenas gatillantes. Por ejemplo, muchas personas no saben que si te quedaste congelada o si empezaste a besar a alguien y luego cambiaste de opinión, pero no te escucharon, *eso también es violación*. No se ajusta al estereotipo que tenemos por el cine (el del secuestro violento con golpes y resistencia), pero es igual de real.

En el imaginario colectivo, el perfil de abusador cumple con ciertas características, pero en la realidad no siempre es así. Es importante hablar de que el daño es mayor cuando el agresor es alguien cercano, no un desconocido. En terapia lo vemos mucho. Cuando la violencia viene de alguien que forma parte de tu red afectiva, el impacto emocional puede ser devastador.

Al tratarse de un juego para mayores de 18 años, puedes tratar estos temas con más profundidad, pero siempre cuidando el enfoque. Por ejemplo, puedes usar tarjetas tipo “¿Sabías qué?” o “Mito o realidad”, que entreguen datos duros y desmonten creencias erróneas. Eso se usa mucho en talleres de prevención y sexualidad.

Alexandra: ¿Cómo podríamos manejar el tono emocional para no sobrecargar a las jugadoras?

María: No puedes tener a las personas con el nivel emocional al tope todo el rato. Una buena idea es alternar entre decisiones difíciles y momentos más livianos, como elegir qué haría el personaje en un día normal, qué le gusta comer, cómo se viste. También es útil que no todas las decisiones estén relacionadas directamente con violencia, sino que haya decisiones neutras, para dar pausas emocionales.

Y siempre, siempre tiene que haber una advertencia clara al comienzo del juego: que es un contenido sensible, dirigido a mayores de edad, que no debe jugarse en solitario si hay antecedentes de trauma, y que, si alguien se siente mal, puede detenerse. Puedes incluso añadir frases de acompañamiento como: *“Si esto te pasó, no es tu culpa”*, o *“Nadie te enseñó esto, pero ahora puedes aprender”*. Eso es muy importante para contener emocionalmente a quienes se identifiquen.

Alexandra: En términos del tablero, estábamos pensando en representar espacios como aulas, casino, canchas... ¿crees que tiene sentido?

María: No tanto. Yo no enfocaría la prevención en los *lugares*, sino en las *relaciones*. Puedes estar en un lugar súper seguro, pero si alguien con poder y confianza abusa de ti, igual es peligroso. Y al revés, podrías estar en un entorno precario, pero si estás rodeada de personas que te cuidan, puede ser seguro. El riesgo está en las dinámicas relacionales. Además, al final del día, *el lugar que más frecuentan hoy las estudiantes es el celular*. Ahí es donde pasan muchas de estas cosas.

Alexandra: ¿Cómo te parece que deberían tomarse las decisiones dentro del juego?

María: Tiene que ser colaborativo, no individual. A lo más, que se juegue de forma individual en un contexto terapéutico, acompañado por una o un profesional. Pero en general, este tipo de contenidos requieren contención y espacio para el diálogo. Que las personas conversen

entre sí, escuchen otras miradas, se cuestionen juntas. Así se fomenta la sororidad, el pensamiento crítico, la empatía. Además, es importante que nunca quede la sensación de que, si una jugadora elige mal, es su culpa. El mensaje tiene que ser claro: *“Esto no fue culpa tuya. No tenías cómo saberlo. Pero ahora tienes herramientas”*.

Entrevistadora: Qué interesante eso que mencionas... ¿entonces ves posible que se utilice también en contextos terapéuticos?

Psicóloga: Sí, perfectamente. Siempre que haya acompañamiento adecuado, puede funcionar como recurso terapéutico. He visto juegos y materiales similares que se usan para abrir conversaciones difíciles en sesiones, sobre todo cuando cuesta hablar directamente de lo vivido. En ese contexto, el juego puede actuar como mediador simbólico que facilite el relato, la identificación o la reflexión sin tener que verbalizar de inmediato una experiencia propia. Por eso es tan importante cuidar el lenguaje, las advertencias y la forma en que se presentan las situaciones.

Esta entrevista fue esencial para definir criterios de diseño narrativo y emocional de la herramienta, guiando decisiones sobre contenido, progresión de las historias, niveles de profundidad y mecanismos de seguridad emocional.

C) Prácticas constitutivas de acoso sexual SERNAMEG

- I. Manifestaciones no verbales presenciales
 - Miradas persistentes o sugestivas de carácter sexual.
 - Sonidos relativos a actividad sexual, suspiros, silbidos.
 - Gestos de carácter sexual.
- II. Manifestaciones verbales presenciales
 - Comentarios, palabras o chistes sexuales, humillantes, hostiles u ofensivos (incluye referencias a cuerpos femeninos o ciclos reproductivos con el fin de avergonzar).
 - Comentarios relativos al cuerpo o apariencia de una persona.
- III. Extorsiones, Amenazas u ofrecimientos
 - Exigencias injustificadas para pasar tiempo en privado con la víctima; por ejemplo, que se imponga a un/a estudiante rendir evaluaciones en el domicilio u oficina de un/a académico/a; que para obtener un ascenso se deba destinar tiempo libre a compartir con quien tiene un cargo superior, etc.
 - Propositiones sexuales.
 - Promesas y ofrecimiento de beneficios a cambio de favores sexuales (dinero, subir notas, pasar curso, mejor puesto de trabajo, aumento de sueldo, entrega de documentación con anterioridad, etc.).
 - Amenaza de perjuicios ante no aceptación de propuestas sexuales (no pasar curso, bajar notas, despido, trabas administrativas deliberadas, etc.).
 - Concesión de ventajas laborales o estudiantiles, o entrega de dinero, a quienes consienten participar en actividades sexuales.
- IV. Manifestaciones por medios digitales
 - Envío de mails o mensajes instantáneos con insinuaciones sexuales, comentarios, chistes o fotografías con contenido sexual.
 - Llamadas, mensajes o notas incógnitas con contenido sexual.
 - Amenaza o difusión de rumores de carácter sexual, fotografías o videos en situaciones que pueden ser incómodas para la víctima.
 - Obligación a ver pornografía.

V. Manifestaciones físicas

- Contacto físico innecesario (abrazos, tocaciones en la cintura o piernas, caricias, intentos de dar besos en la boca, besos en manos o cabeza, etc.).
- Acercamientos, arrinconamientos, persecuciones.
- Tocaciones sexuales contra la voluntad.

VI. Otras más graves

- Obligación a presenciar exhibicionismo.
- Abuso sexual (acto de significación sexual que afecte los genitales, el ano o la boca de la víctima, aunque no exista contacto corporal).
- Intento forzado de relaciones sexuales.
- Obligación a tener contacto o relaciones sexuales con una tercera persona.
- Violación.

D) Descripción ampliada personajes

1) Ingeniería Civil

- Avatar: Una joven con casco de seguridad, chaleco reflectante y una mochila resistente. Cabello largo y castaño, ojos verdes.
- Características: Utiliza herramientas de construcción y planos arquitectónicos.
- Personalidad: Meticulosa, organizada y apasionada por el diseño y la construcción de infraestructuras.
- Fortalezas: Excelente en planificación y gestión de proyectos.
- Debilidades: Puede ser demasiado perfeccionista.
- Lugar Más Frecuentado: Biblioteca, sección de planos y mapas.

2) Ingeniería Civil de Minas

- Avatar: Una joven con casco minero, gafas de protección, botas de construcción. Cabello corto y negro, piel bronceada.
- Características: Lleva un martillo geológico y un mapa de yacimientos mineros.
- Personalidad: Valiente, aventurera, curiosa y orientada al trabajo en equipo en ambientes desafiantes.
- Fortalezas: Gran capacidad de trabajar en condiciones difíciles.

- Debilidades: A veces es demasiado impulsiva.
- Lugar Más Frecuentado: Laboratorio de geología.

3) Ingeniería Civil Eléctrica

- Avatar: Una joven con casco y guantes aislantes, sosteniendo un multímetro y un cuaderno de notas. Cabello rubio y rizado, gafas.
- Características: Rodeada de circuitos eléctricos y tableros de control.
- Personalidad: Ingeniosa, analítica, metódica y apasionada por la electricidad.
- Fortalezas: Habilidad para resolver problemas complejos.
- Debilidades: Puede perderse en los detalles técnicos.
- Lugar Más Frecuentado: Taller de circuitos eléctricos.

4) Ingeniería Civil Informática

- Avatar: Una joven con gafas de realidad virtual y un portátil. Cabello liso y teñido de colores.
- Características: Rodeada de códigos binarios, pantallas y robots.
- Personalidad: Creativa, lógica y apasionada por la programación y la tecnología.
- Fortalezas: Programación y desarrollo de software.
- Debilidades: Dificultad para desconectarse de la tecnología.
- Lugar Más Frecuentado: Sala de computadoras.

5) Ingeniería Civil Matemática

- Avatar: Una joven con una calculadora científica y un cuaderno lleno de fórmulas matemáticas. Cabello oscuro y lacio, lentes de montura delgada.
- Características: Rodeada de ecuaciones y gráficos en 3D.
- Personalidad: Paciente, metódica, detallista y amante de los desafíos numéricos.
- Fortalezas: Resolución de problemas matemáticos complejos.
- Debilidades: Puede ser un poco introvertida.
- Lugar Más Frecuentado: Aula de matemáticas.

6) Ingeniería Civil Química

- Avatar: Una joven con bata de laboratorio, gafas de protección y tubos de ensayo. Cabello rojizo y ondulado.
- Características: Rodeada de compuestos químicos y equipos de laboratorio.
- Personalidad: Curiosa, rigurosa y apasionada por las reacciones químicas y la investigación.
- Fortalezas: Realización de experimentos químicos.
- Debilidades: A veces es demasiado estricta con las normas.
- Lugar Más Frecuentado: Laboratorio de química.

7) Ingeniería Civil Mecánica

- Avatar: Una joven con uniforme de taller, guantes y herramientas mecánicas. Cabello castaño claro.
- Características: Trabajando en motores y sistemas mecánicos.
- Personalidad: Práctica, detallista y amante de los mecanismos y la ingeniería aplicada.
- Fortalezas: Diseño y construcción de maquinaria.
- Debilidades: Puede ser impaciente con los detalles teóricos.
- Lugar Más Frecuentado: Taller de mecánica.

8) Ingeniería en Diseño de Productos

- Avatar: Una joven con un bloc de bocetos y herramientas de diseño. Cabello corto y moderno.
- Características: Rodeada de prototipos y modelos 3D.
- Personalidad: Creativa, visionaria, detallista, innovadora y apasionada por el diseño y la funcionalidad de productos.
- Fortalezas: Diseño y creación de prototipos.
- Debilidades: A veces tiene dificultades para seguir estructuras rígidas.
- Lugar Más Frecuentado: Laboratorio de Fabricación.

9) Ingeniería Civil Industrial

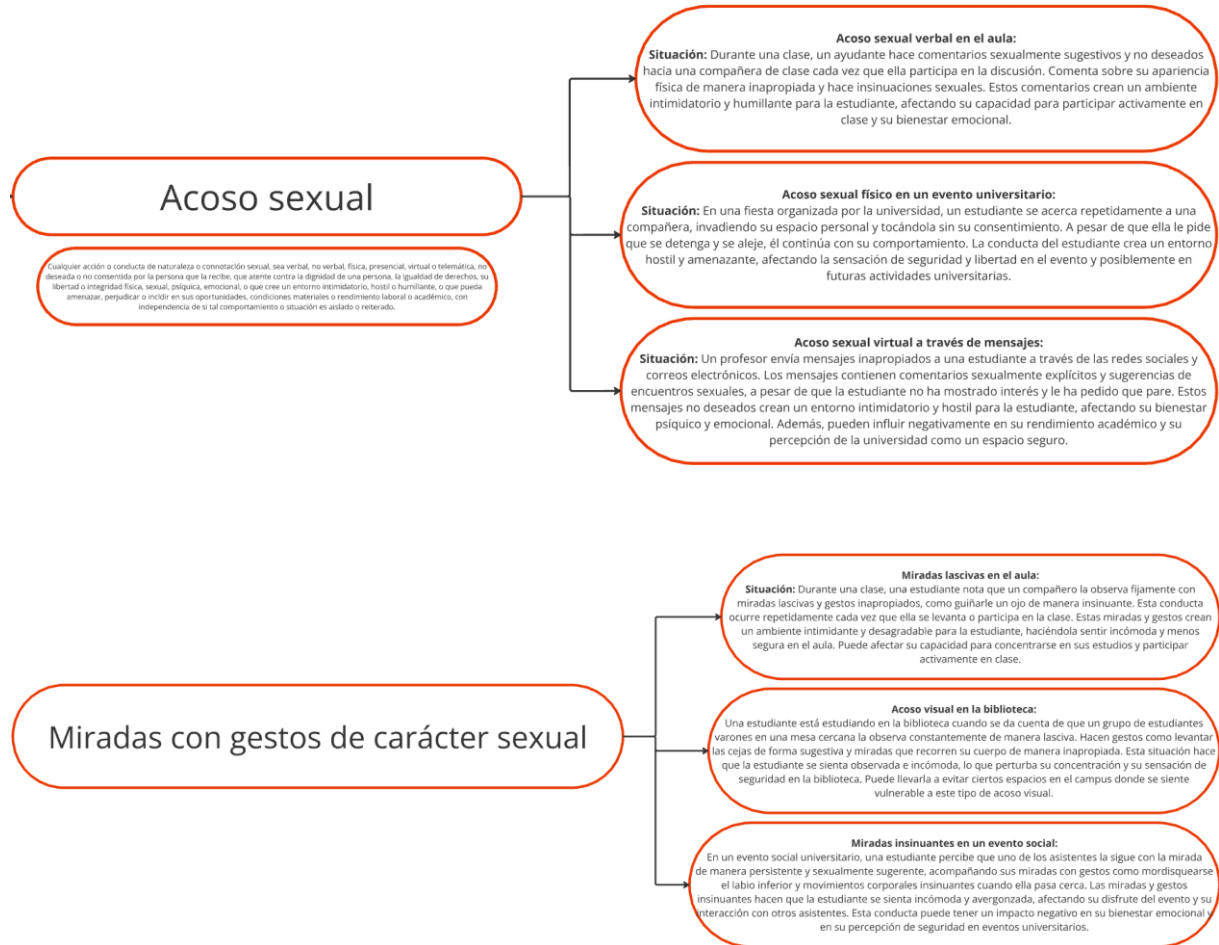
- Avatar: Una joven con casco y gafas de protección, analizando un diagrama de flujo. Cabello negro y lacio.
- Características: Rodeada de maquetas de procesos industriales y gráficos de eficiencia.

- Personalidad: Eficiente, organizada, estratégica.
- Fortalezas: Gestión de recursos y optimización de procesos.
- Debilidades: Puede ser muy competitiva.
- Lugar Más Frecuentado: Sala de reuniones.

10) Ingeniería Comercial

- Avatar: Una joven con traje de negocios, un smartphone y una carpeta de presentaciones. Cabello largo y lacio.
- Características: Rodeada de gráficos de mercado y documentos financieros.
- Personalidad: Carismática, comunicativa y apasionada por el mundo de los negocios y el comercio.
- Fortalezas: Habilidades comerciales y de negociación.
- Debilidades: A veces puede ser demasiado confiada.
- Lugar Más Frecuentado: Cafetería de la universidad, lugar ideal para hacer *networking*.

E) Ideas preliminares: combinaciones de situaciones a abordar (IA)



Sonidos relativos a actividad sexual

Comentarios inapropiados en clase:

Situación: Durante una clase, cada vez que una estudiante participa, un grupo de compañeros imita sonidos de gemidos o susurros sexualmente sugestivos. Estos sonidos son claramente dirigidos a la estudiante con la intención de incomodarla y ridiculizarla. Estos sonidos inapropiados crean un ambiente intimidante y humillante para la estudiante, afectando su capacidad para participar activamente en la clase y su bienestar emocional. Puede sentir vergüenza y ansiedad, lo que afecta negativamente su experiencia académica.

Acoso sonoro en la biblioteca:

Situación: Una estudiante está estudiando en una zona común de la biblioteca cuando unos estudiantes cercanos comienzan a reproducir en sus teléfonos sonidos de gemidos o escenas sexuales a un volumen suficientemente alto como para que ella los escuche claramente. A pesar de que ella les pide que paren, ellos continúan riéndose y repitiendo la acción. Este comportamiento hace que la estudiante se sienta incómoda y perturbada, impidiendo que pueda concentrarse en su estudio. La exposición repetida a estos sonidos en un espacio donde se espera un ambiente tranquilo y respetuoso puede afectar su sensación de seguridad y su disposición a utilizar la biblioteca.

Conducta inapropiada en eventos sociales:

Situación: Durante un evento social universitario, un grupo de estudiantes comienza a hacer ruidos y comentarios sexualmente explícitos cuando una compañera pasa cerca de ellos. Emiten sonidos de besos, suspiros exagerados y gemidos para llamar su atención y avergonzarla deliberadamente. Estos sonidos y comentarios crean un entorno hostil y vergonzoso para la estudiante, haciéndola sentir acosada. Esto puede afectar su capacidad para disfrutar del evento y su participación en futuras actividades sociales universitarias, generando ansiedad y malestar.

Gestos de carácter sexual

Gestos inapropiados en clase:

Situación: Durante una clase, un estudiante hace repetidamente gestos obscenos dirigidos a una compañera, como simular actos sexuales con las manos o hacer movimientos pélvicos exagerados cuando el profesor no está mirando. Estos gestos son claramente intencionados para incomodarla y avergonzarla, creando un ambiente hostil y humillante para la estudiante, afectando su capacidad para concentrarse y participar activamente en clase. Pueden provocar ansiedad, malestar y una sensación de inseguridad en el entorno académico.

Gestos sexualmente sugerentes en pasillos:

Situación: Mientras una estudiante camina por los pasillos de la universidad, un grupo de estudiantes la observa y comienza a hacer gestos sexualmente sugestivos, como lamerse los labios de manera exagerada, hacer movimientos con la lengua de manera lasciva, o imitar el acto de masturbarse. Esta conducta crea un ambiente intimidante y desagradable para la estudiante, haciendo que se sienta acosada. Puede afectar su bienestar emocional y su percepción de seguridad dentro del campus, así como su disposición a moverse libremente por la universidad.

Gestos inapropiados en actividades extracurriculares:

Situación: Durante una reunión de un club universitario, un estudiante hace repetidos gestos obscenos, como simular la penetración con objetos cercanos o hacer señas explícitas con las manos, dirigidos a otra estudiante. A pesar de que ella expresa su incomodidad, el estudiante continúa con los gestos. Estos gestos crean un entorno hostil y perturbador en la reunión, afectando la capacidad de la estudiante para participar en actividades extracurriculares. Este comportamiento puede llevar a la exclusión de la estudiante de actividades que son importantes para su desarrollo personal y académico, además de impactar negativamente su salud mental.

Proposiciones sexuales reiteradas cuando la persona afectada haya manifestado expresamente su rechazo a ellas.

Situación: Avances no deseados en una fiesta universitaria:
Durante una fiesta en el campus, un estudiante de primer año conoce a un compañero mayor que muestra un interés romántico en ella. A pesar de que ella deja claro que no está interesada en una relación romántica o en actividades sexuales, él continúa haciendo proposiciones sexuales directas y comentarios inapropiados a lo largo de la noche. Estos avances no deseados pueden hacer que la estudiante se sienta incómoda, vulnerable y acosada en un entorno social. Puede sentirse presionada para ceder a las proposiciones sexuales por temor a represalias sociales o a ser etiquetada como "mojigata", lo que afecta su bienestar emocional y su sentido de seguridad en el campus.

Situación: Mensajes sexuales no deseados en redes sociales:
Después de una interacción casual en clase, un compañero de estudios agrega a la estudiante de primer año en las redes sociales y comienza a enviarle mensajes privados con proposiciones sexuales explícitas, a pesar de que ella ha dejado claro que no está interesada en mantener ese tipo de conversaciones. Estos mensajes no deseados pueden hacer que la estudiante se sienta invadida, incómoda y acosada en un espacio digital que debería ser seguro. Puede experimentar ansiedad al recibir notificaciones de mensajes nuevos y puede sentirse incapaz de evitar la interacción sin parecer grosera o malinterpretada.

Situación: Acercamientos no deseados en un entorno académico:
Durante una tutoría con un profesor, éste comienza a hacer proposiciones sexuales y avances inapropiados hacia la estudiante, a pesar de que ella ha dejado claro que solo está interesada en recibir ayuda académica. A pesar de sus rechazos, el profesor continúa insistiendo en tener una relación sexual con ella. Estos avances no deseados pueden hacer que la estudiante se sienta vulnerable, intimidada y coaccionada en un entorno académico que debería ser seguro y profesional. Puede experimentar estrés y ansiedad debido al temor a represalias académicas si rechaza los avances del profesor, lo que afecta su capacidad para concentrarse en sus estudios y su bienestar emocional.

Para obtener favores sexuales, ofrecer beneficios, amenazar con perjuicios u ofrecer concesiones

Para obtener favores sexuales, ofrecer beneficios (dinero, subir notas, pasar curso, mejor puesto de trabajo, aumento de sueldo, entrega de documentación con anterioridad, etc.), amenazar con perjuicios (no pasar curso, bajar notas, despido, trabas administrativas deliberadas, etc.), u ofrecer concesiones (ventajas laborales o estudiantiles, o entrega de dinero, a quienes consienten participar en actividades sexuales).

Situación: Ofrecimiento de beneficios académicos a cambio de favores sexuales:
Un profesor sugiere a una estudiante de primer año que podría mejorar su calificación si accede a tener encuentros sexuales con él. Le insinúa que podría subirle la nota en sus trabajos o exámenes, o incluso aprobarla aunque su rendimiento no sea suficiente. Esta situación deja a la estudiante en una posición incómoda y vulnerable. Puede sentirse presionada para aceptar los avances del profesor con el fin de mejorar su desempeño académico, lo que genera estrés, ansiedad y afecta su bienestar emocional y su integridad académica.

Situación: Amenazas con perjuicios académicos o laborales:
Un superior universitario o empleador le dice a una estudiante de primer año que si no accede a tener relaciones sexuales con él, se le dificultará aprobar sus cursos, conseguir prácticas profesionales o incluso podría perder su beca o puesto de trabajo. Estas amenazas generan un ambiente de coacción y miedo en la estudiante. Puede sentirse obligada a aceptar los avances sexuales para evitar consecuencias negativas en su vida académica o laboral, lo que afecta su autoestima, su salud mental y su capacidad para concentrarse en sus estudios.

Situación: Ofrecimiento de concesiones o ventajas a cambio de favores sexuales:
Un compañero de estudios o superior universitario le ofrece a una estudiante de primer año beneficios como tutorías personalizadas, acceso a oportunidades laborales exclusivas o incluso dinero a cambio de encuentros sexuales. Esta situación coloca a la estudiante en una posición de vulnerabilidad y explotación. Puede sentirse tentada a aceptar los ofrecimientos para obtener beneficios que mejorarían su situación académica o económica, pero al mismo tiempo puede experimentar sentimientos de culpa, vergüenza y manipulación.

Llamadas, mensajes, envío de correos electrónicos o mensajes instantáneos con insinuaciones sexuales, comentarios, chistes o fotografías con contenido sexual

Situación: Mensajes de texto con insinuaciones sexuales:

Una estudiante de primer año comienza a recibir mensajes de texto de un compañero de clase que contienen insinuaciones sexuales explícitas, como comentarios sobre su apariencia física, preguntas sobre su vida sexual o proposiciones sexuales directas. Estos mensajes pueden hacer que la estudiante se sienta incómoda, acosada y vulnerable en su privacidad. Puede experimentar ansiedad al recibir constantemente mensajes no deseados y puede sentirse insegura sobre cómo responder sin empeorar la situación.

Situación: Correos electrónicos con contenido sexual no solicitado:

Una estudiante de primer año recibe correos electrónicos de un miembro del personal universitario que contienen chistes o comentarios de naturaleza sexual, así como imágenes o enlaces a contenido pornográfico, a pesar de que no ha expresado interés en este tipo de comunicación. Estos correos electrónicos pueden hacer que la estudiante se sienta invadida, perturbada y acosada en un espacio que debería ser profesional y respetuoso. Puede experimentar malestar emocional y estrés al verse expuesta a contenido inapropiado y sentirse incapaz de evitar la interacción sin temer represalias.

Situación: Mensajes instantáneos con comentarios sexualmente sugestivos:

Una estudiante de primer año se conecta a una plataforma de mensajería instantánea para comunicarse con compañeros de clase y miembros del personal universitario. Empieza a recibir mensajes de personas desconocidas que contienen comentarios sexualmente sugestivos, propuestas indecentes o imágenes inapropiadas. Estos mensajes pueden hacer que la estudiante se sienta acosada, intranquila y expuesta a situaciones potencialmente peligrosas en línea. Puede experimentar ansiedad y temor a medida que su privacidad se ve comprometida y su seguridad en línea se ve amenazada.

Amenaza o difusión de rumores de carácter sexual, fotografías o videos en situaciones que menoscaban a la víctima

Situación: Difusión de rumores sobre encuentros sexuales falsos:

Un grupo de compañeros de clase empieza a difundir rumores falsos sobre una estudiante de primer año afirmando que tuvo encuentros sexuales con varios miembros del cuerpo docente a cambio de mejores calificaciones. Estos rumores se esparcen rápidamente por la universidad, afectando la reputación y la integridad de la estudiante. Esta difusión de rumores puede causar un daño significativo a la estudiante, generando estrés emocional, ansiedad y vergüenza. Puede experimentar dificultades para concentrarse en sus estudios y relacionarse con sus compañeros debido al estigma y la discriminación asociados con los falsos rumores.

Situación: Amenaza de difundir fotografías íntimas:

Una estudiante de primer año confía en un compañero de clase y le comparte fotografías íntimas de sí misma. Más tarde, cuando la relación se deteriora, el compañero amenaza con difundir estas imágenes en las redes sociales si ella no accede a tener relaciones sexuales con él. Esta amenaza puede causar un gran sufrimiento emocional y psicológico a la estudiante, quien se ve obligada a enfrentar la posibilidad de una humillación pública y el acoso cibernético. Puede sentirse traumatizada y experimentar sentimientos de vergüenza, culpa y miedo por su seguridad personal y reputación.

Situación: Publicación no autorizada de videos sexuales:

Una estudiante de primer año graba un video íntimo con su pareja, confiando en que se mantendrá privado. Sin su consentimiento, su pareja comparte el video en línea, donde se vuelve viral y es visto por otros estudiantes de la universidad. Esta violación de la privacidad puede tener consecuencias devastadoras para la estudiante, quien se enfrenta a la vergüenza pública, la victimización y el acoso cibernético. Puede experimentar traumas emocionales graves, así como dificultades para confiar en otros y para participar en la vida universitaria.

Exhibición injustificada de pornografía o a presenciar exhibicionismo

Situación: Exposición no solicitada a material pornográfico en el campus:

Una estudiante de primer año se encuentra en la biblioteca universitaria estudiando para un examen cuando un grupo de compañeros de clase comienza a mirar material pornográfico en voz alta en sus dispositivos electrónicos, sin consideración por las personas presentes. La estudiante se siente incómoda y perturbada por la exposición no deseada a este contenido sexualmente explícito. Esta exposición inesperada a material pornográfico puede causar malestar emocional y afectar la capacidad de la estudiante para concentrarse en sus estudios. Puede experimentar vergüenza y disgusto por la falta de respeto hacia su entorno académico y personal, lo que puede afectar su bienestar emocional y su sentido de seguridad en el campus.

Situación: Presenciar actos de exhibicionismo en áreas comunes:

Durante una reunión estudiantil en un espacio común del campus, una estudiante de primer año observa a un individuo exhibiendo sus genitales de manera deliberada y sin consentimiento. A pesar de los intentos de la estudiante y otros presentes por ignorar esta conducta, se sienten perturbados y afectados por la presencia de exhibicionismo. La presencia de actos de exhibicionismo puede causar una sensación de invasión y vulnerabilidad en la estudiante, así como en otros presentes. Puede experimentar ansiedad, disgusto y temor por su seguridad personal, lo que afecta su capacidad para participar plenamente en actividades universitarias y relacionarse con otros en el campus.

Situación: Recepción de imágenes de exhibicionismo por medios electrónicos:

Una estudiante de primer año recibe mensajes electrónicos no solicitados que contienen imágenes de exhibicionismo, como fotografías de genitales expuestos o videos de actos sexuales explícitos, de un individuo desconocido. La estudiante se siente invadida y perturbada por la recepción de este contenido inapropiado. Esta exposición involuntaria a imágenes de exhibicionismo puede causar angustia emocional y ansiedad en la estudiante. Puede sentirse vulnerada en su privacidad y experimentar dificultades para sentirse segura en línea, lo que afecta su bienestar emocional y su capacidad para participar en actividades académicas y sociales en el campus.

Contacto físico y acercamientos innecesarios, arrinconamientos, persecuciones, con connotación sexual

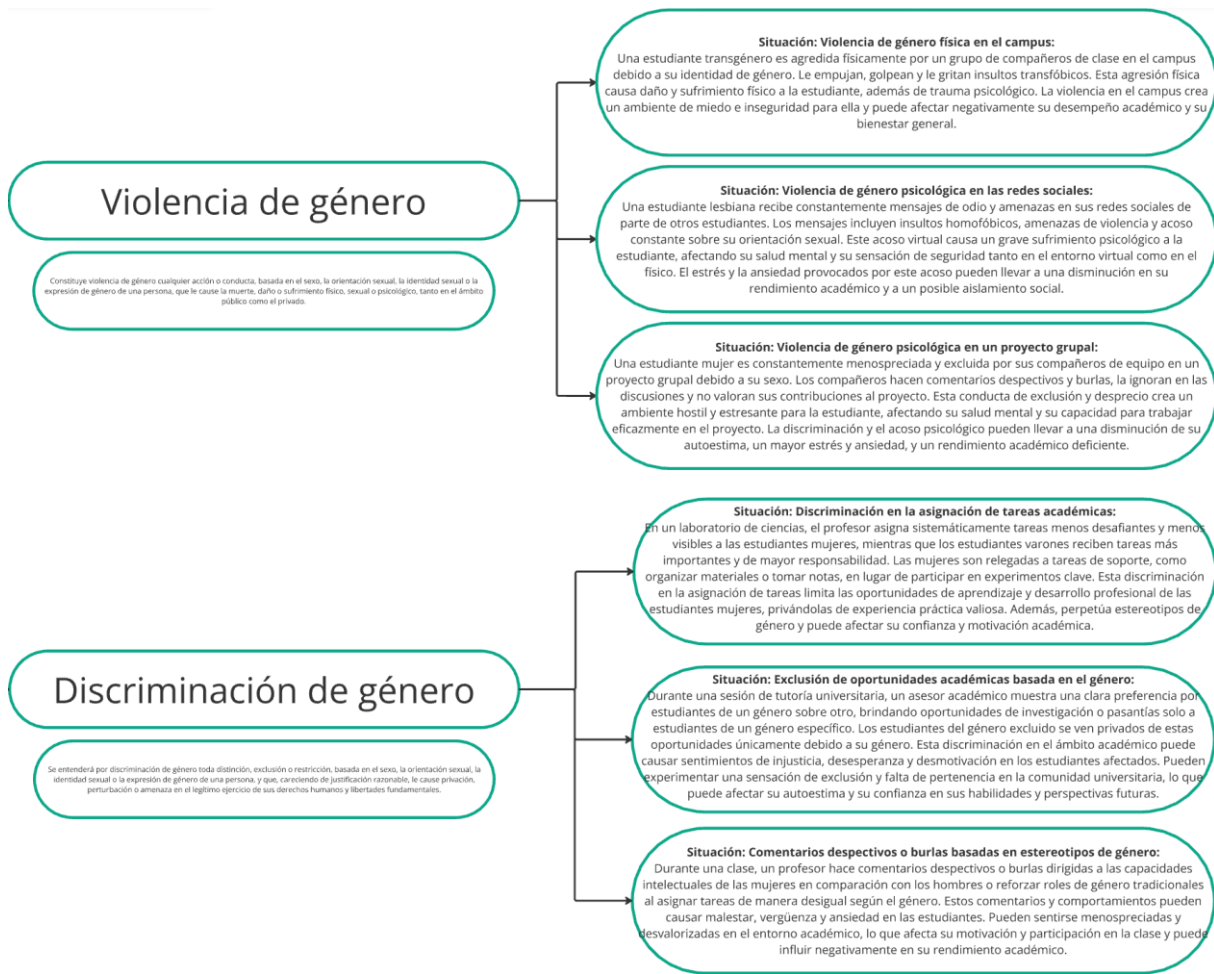
Abuso sexual

Tocaciones sexuales contra la voluntad.

Intento forzado de relaciones sexuales

Forzar o intimidar para tener contacto o relaciones sexuales con una tercera persona

Violación



Comentarios humillantes, hostiles u ofensivos, relativos al cuerpo o apariencia de una persona

Situación: Comentarios en el aula sobre el peso:

Durante una clase, un estudiante hace comentarios despectivos en voz alta sobre el peso de una compañera. Estos comentarios son escuchados por otros estudiantes y provocan risas a expensas de la compañera. Estos comentarios humillan a la estudiante, afectando su autoestima y su bienestar emocional. El ambiente hostil puede disuadirla de participar activamente en clase y hacerla sentir insegura y avergonzada en el entorno académico.

Situación: Burlas en actividades deportivas:

Durante una actividad deportiva en la universidad, un grupo de estudiantes se burla repetidamente de un compañero por su apariencia física, haciendo comentarios humillantes. Estas burlas son constantes y hechas con la intención de ridiculizarlo. Este comportamiento crea un ambiente hostil y desalentador para el estudiante, afectando su confianza y su deseo de participar en actividades deportivas. Las burlas pueden causar un daño significativo a su autoestima y salud mental.

Situación: Comentarios ofensivos en redes sociales:

Una estudiante publica una foto en sus redes sociales y recibe comentarios ofensivos de otros estudiantes universitarios sobre su apariencia. Estos comentarios son públicos y visibles para otros estudiantes. Los comentarios humillantes en redes sociales pueden tener un efecto devastador en la autoestima y bienestar emocional de la estudiante. La naturaleza pública de las redes sociales amplifica el daño, exponiéndola a un mayor número de espectadores y potencialmente afectando sus relaciones sociales y académicas.

Exigencias injustificadas para pasar tiempo en privado con la víctima; por ejemplo, que se imponga a un/a estudiante rendir evaluaciones en el domicilio u oficina de un/a profesor/a.

Situación: Reuniones no relacionadas con el curso en el domicilio del profesor:

Un profesor exige a una estudiante que se reúna con él/ella en su domicilio para discutir aspectos del curso que podrían haberse tratado de manera apropiada en la universidad o durante el horario de oficina. No hay razón clara o justificación para la reunión en un entorno privado. Esta exigencia pone a la estudiante en una posición incómoda y potencialmente vulnerable, ya que está siendo presionada a pasar tiempo a solas con el profesor fuera del entorno académico regular. Puede generar ansiedad y malestar, y la estudiante puede sentirse obligada a ceder a la petición por temor a represalias académicas.

Situación: Sesiones de tutoría en la oficina del profesor fuera del horario habitual:

Un profesor insiste en que un estudiante asista a sesiones de tutoría en su oficina después de horas de clase regulares, alegando que es la única forma de mejorar su rendimiento académico. Sin embargo, estas sesiones no están programadas oficialmente y podrían abordarse durante el horario de atención al estudiante. La insistencia del profesor en tener reuniones privadas fuera del horario regular puede hacer que la estudiante se sienta presionada e incómoda. La falta de transparencia y la ausencia de otros testigos pueden aumentar el riesgo de abuso de poder o comportamiento inapropiado por parte del profesor.

Situación: Solicitud de evaluaciones en un entorno privado:

Un profesor le indica a una estudiante que debe rendir sus evaluaciones en su oficina o en su domicilio en lugar de en un aula o en un entorno académico adecuado. No hay justificación pedagógica para esta solicitud, y la estudiante se siente incómoda con la idea de estar a solas con el profesor en un entorno privado. Esta exigencia puede hacer que la estudiante se sienta vulnerable y desconfiada, especialmente si hay antecedentes de comportamiento inapropiado por parte del profesor. La falta de supervisión y la privacidad pueden aumentar el riesgo de manipulación o abuso, lo que afecta negativamente la integridad académica y emocional del/a estudiante.

F) Simulaciones gráficas del tablero



G) Contenidos y personajes

1. Pilar González: discriminación de género, asignación de tareas diferenciadas y comentarios sexistas en contexto de práctica profesional.
2. Valentina Leiva: mansplaining y acoso sexual por parte de dos compañeros de proyecto.
3. Camila Álvarez: acoso virtual por parte de compañeros, creación de imágenes falsas con IA.
4. María Berríos: violencia psicológica y revictimización por parte de un ayudante.
5. Catalina Figueroa: hipersexualización, miradas, gestos y sonidos de connotación sexual en el laboratorio.
6. Carolina Montalva: comentarios sobre el cuerpo y estereotipos de género en el taller metalmecánico.
7. Natalia Arenas: difusión de falsos rumores sexuales y complicidad en el acoso sexual.
8. Andrea Jiménez: mensajes sexuales no solicitados; exhibición de pornografía.
9. Nicole Valdivieso: relación afectiva marcada por *gaslighting*, coerción sexual y violación.
10. Verónica Venegas: exigencias para pasar tiempo en privado con su profesor, se abordan temas como proposiciones sexuales reiteradas, ofrecimiento de beneficios a cambio de favores sexuales, acoso por chantaje.

A continuación se incluye un mapeo detallado que muestra cómo cada una de las 22 prácticas constitutivas de VDG se integra y aborda en las diferentes historias del juego.



H) Listado de conceptos clave para el mazo de definiciones

- | | | |
|-------------------------|------------------------------|---|
| 1. Abuso de poder | 11. Ciberacoso | 18. Educación con perspectiva de género |
| 2. Acoso sexual | 12. Coerción | 19. Empoderamiento |
| 3. Aliado | 13. Complicidad pasiva | 20. Equidad de género |
| 4. Autocuidado | 14. Consentimiento | 21. Estereotipos de género |
| 5. Autoestima | 15. Cosificación | 22. Exhibicionismo |
| 6. Autonomía corporal | 16. Denuncia | 23. Expresión de género |
| 7. <i>Benching</i> | 17. Discriminación de Género | |
| 8. <i>Body shaming</i> | | |
| 9. <i>Breadcrumbing</i> | | |
| 10. Chantaje | | |

24. Feminicidio
25. Feminismo
26. Sensibilización
27. *Gaslighting*
28. Género
29. Gestos de carácter sexual
30. Ghosting
31. Hipersexualización
32. Homofobia, lesbofobia y transfobia
33. Identidad de género
34. Igualdad de Género
35. Indefensión aprendida
36. Interseccionalidad
37. Línea de ayuda
38. Machismo
39. Mansplaining
40. Medidas de Protección
41. Microagresiones
42. Miradas con gestos de carácter sexual

43. Misoginia
44. *Orbiting*
45. Orientación sexual
46. Patriarcado
47. Política Integral
48. Red de apoyo
49. Red flag
50. Responsabilidad afectiva
51. Resiliencia
52. Revictimización
53. Sanciones
54. Sexismo benevolente
55. Sexo biológico
56. Sonidos relativos a actividad sexual
57. Sororidad
58. Terapia
59. Unidades especializadas
60. Violación
61. Violencia de género
62. Violencia doméstica
63. Violencia económica

64. Violencia educacional
65. Violencia estructural
66. Violencia física
67. Violencia institucional
68. Violencia laboral
69. Violencia normalizada
70. Violencia patrimonial
71. Violencia por prejuicio
72. Violencia psicológica
73. Violencia relacional
74. Violencia sexual
75. Violencia simbólica
76. Violencia social
77. Violencia verbal
78. Violencia vicaria

I) Listado de conceptos para el mazo de prácticas constitutivas de acoso sexual, discriminación y violencia de género

1. Comentarios relativos al cuerpo o apariencia de una persona.
2. Comentarios, palabras o chistes sexuales, humillantes, hostiles u ofensivos.
3. Miradas persistentes o sugestivas de carácter sexual.
4. Gestos de carácter sexual.
5. Sonidos relativos a la actividad sexual, como suspiros o silbidos.
6. Envío de mensajes o llamadas con contenido sexual.
7. Exigencias injustificadas para pasar tiempo en privado con la víctima.
8. Propositiones sexuales reiteradas cuando la víctima ya manifestó su rechazo.
9. Promesas de beneficios a cambio de favores sexuales.
10. Amenaza de perjuicios ante la negativa a propuestas sexuales.
11. Amenaza o difusión de rumores de carácter sexual.
12. Difusión de fotografías o vídeos de contenido sexual sin consentimiento.
13. Contacto físico innecesario con connotación sexual.
14. Acercamientos, arrinconamientos o persecuciones con intenciones sexuales.
15. Obligación de ver pornografía.
16. Obligación de presenciar exhibicionismo.
17. Tocaciones sexuales contra la voluntad.
18. Intención forzada de relaciones sexuales.
19. Violación.
20. Comentarios, actitudes o apreciaciones peyorativas basadas en género.
21. Descalificación basada en roles de género.
22. Asignación de tareas diferenciadas según el género.

J) Las 5 dimensiones de fidelidad en el prototipado (Kathryn McElroy)

De acuerdo con Kathryn McElroy (2017), el proceso de prototipado puede evaluarse en función de cinco dimensiones fundamentales de fidelidad, que permiten comprender el nivel de desarrollo, detalle y realismo de un prototipo en relación con el producto final. Estas dimensiones son:

1. Refinamiento Visual (Visual Refinement)

Esta dimensión evalúa el grado de detalle estético del prototipo, incluyendo aspectos como la tipografía, paleta cromática, iconografía, composición visual y jerarquía gráfica. Un alto nivel de refinamiento visual busca simular la apariencia del producto terminado, permitiendo evaluar la recepción visual por parte de los usuarios.

2. Amplitud (Breadth)

Corresponde a la cobertura general del prototipo respecto al contenido, funcionalidades o secciones del sistema. Un prototipo con alta amplitud incluye una visión panorámica del producto, permitiendo mostrar la diversidad de opciones o situaciones contempladas, aunque no todas se encuentren desarrolladas en profundidad.

3. Profundidad (Depth)

Hace referencia al nivel de desarrollo específico de una parte del prototipo. Un prototipo con alta profundidad se enfoca en detallar intensamente una sección o funcionalidad del producto, permitiendo observar con mayor precisión el comportamiento, los flujos de interacción o la evolución narrativa.

4. Interactividad (Interactivity)

Esta dimensión se refiere al grado en que el prototipo permite la interacción por parte del usuario. Puede oscilar desde versiones completamente estáticas hasta prototipos altamente responsivos. Una mayor interactividad permite testear aspectos vinculados a la usabilidad, experiencia de usuario y toma de decisiones.

5. Modelo de Datos (Data Model)

Evalúa el realismo y la calidad del contenido utilizado dentro del prototipo. Un modelo de datos de baja fidelidad puede incluir contenido genérico o ficticio (“lorem ipsum”), mientras que uno de alta fidelidad utiliza datos reales, ejemplos concretos, terminología validada o contenidos sensibles tratados con rigurosidad conceptual. Esta dimensión es especialmente relevante en proyectos con fines educativos o de sensibilización social, donde la exactitud del contenido impacta directamente en la efectividad del producto.

K) Entrevista de Validación con Melody Cid, Psicóloga Clínica y Experta en Género UTFSM

El objetivo de esta entrevista fue validar los contenidos técnicos, terminología, pertinencia narrativa y adaptabilidad institucional del juego *Realidades Compartidas*, desde una perspectiva profesional especializada en violencia de género en el ámbito universitario.

Alexandra: Este juego, denominado "Realidades Compartidas", tiene como objetivo principal visibilizar conductas violentas que a menudo pasan desapercibidas, facilitar el reconocimiento de señales tempranas de violencia, informar sobre los recursos de apoyo disponibles y empoderar a las jugadoras para que puedan brindar apoyo a otras personas en situaciones similares.

En cuanto a sus componentes principales, el juego incluye un mazo de historias. Estas son cartas secuenciales que simulan una conversación de chat, donde un personaje de la historia relata experiencias cotidianas a la jugadora, asumiendo el rol de una amiga de confianza. Adicionalmente, contamos con un mazo morado que contiene información complementaria a las historias, incluyendo definiciones de conceptos clave para una mejor comprensión de los sucesos. Análogamente, el mazo rojo explica de manera simplificada prácticas que son constitutivas de denuncia, combinando puntos del reglamento de la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) con normativas de otras universidades.

La caja de cada historia se transforma en un tablero de juego, el cual presenta la descripción del personaje (nombre, carrera STEM), una tarjeta de emergencia para la interrupción del juego si es necesario, un espacio para las tarjetas de historia y preguntas de reflexión, y un manual de uso destinado al facilitador. Actualmente, el juego cuenta con diez personajes, cuyas historias abarcan diversas formas de violencia:

- **Natalia:** Estudiante de Ingeniería en Diseño de Productos, es víctima de acoso y rumores que afectan su reputación, rendimiento académico y relaciones interpersonales.
- **Nicole:** Estudiante de Ingeniería Civil, experimenta violencia de pareja, abordando conceptos como *love bombing*, *gaslighting* y comportamientos tóxicos. Es la única historia

centrada en violencia de pareja, el resto combina interacciones con compañeros, profesores, etc.

- **Catalina:** Estudiante de Química, la única mujer en su generación, es tratada como objeto o "trofeo" por sus compañeros.
- **Pilar:** Estudiante de Minas, sufre discriminación y humillaciones durante su práctica profesional en una mina, con asignación de tareas diferenciadas y comentarios sexistas.
- **Andrea:** Estudiante de Ingeniería Industrial, vive una experiencia de abuso de poder por parte de un ayudante de cátedra, quien la acosa con contacto físico innecesario y ofrece favores a cambio de notas.
- **Camila:** Es sexualizada por sus compañeros en reuniones de juego en línea, quienes crean fotos falsas utilizando inteligencia artificial y la acosan virtualmente.
- **María:** Sufre humillaciones públicas y violencia psicológica por parte de un profesor que la desmotiva por su género.
- **Melissa:** A lo largo de la historia, es acusada por un profesor que difunde rumores y ofrece beneficios a cambio de favores.
- **Valentina:** Enfrenta *mansplaining* y acoso sexual por parte de dos compañeros en un proyecto.
- **Carolina:** Lidia con un profesor machista que cuestiona las capacidades físicas de las mujeres en el taller metalmecánico y critica la falta de inclusión en el área.

180

Las narrativas integran diferentes combinaciones de personajes secundarios y ambientes, incluyendo supervisores de práctica, compañeros en línea, parejas, ayudantes y profesores. Cada historia aborda al menos cinco prácticas que son señaladas como advertencia de contenido sensible en el exterior del set.

Melody: Me parece un proyecto maravilloso y abarca todos los tópicos clave de manera exhaustiva.

[Se presenta una demostración del prototipo del juego.]

Melody: ¿Cómo se realizaron los avatares de los personajes?

Alexandra: Fueron generados con inteligencia artificial.

Melody: Me parecen hermosos; no me manejo mucho con la tecnología [ríe], por lo que los encuentro aún más geniales.

Alexandra: Gracias. Todos sus comentarios sobre formato, contenido y tamaño son bienvenidos. El tamaño de la caja es similar a este [muestra], e incluye una advertencia de contenido sensible. El diseño simula la pantalla de un teléfono, con un mensaje inicial como "Amiga, ¿estás?", que busca emular una conversación real y cotidiana. Al abrir el tablero, se ubican las tarjetas de historia en orden secuencial de mensajes. Las tarjetas moradas y rojas también tienen su espacio asignado. Procederemos a revisar la historia y agradezco cualquier sugerencia. Para su desarrollo, me basé en el trabajo de otras expertas, testimonios, material de internet e inteligencia artificial; por ello, valoro enormemente su aporte humano y su experiencia. Por ejemplo, al reverso de las tarjetas de historia se citan opcionalmente las tarjetas del mazo morado, si se desea leer los conceptos.

Melody: Lo encuentro excelente.

[Comienzan a leer las tarjetas de historia]

En la tarjeta cuatro, la expresión "una carrera de mujer perpetúa la idea de ciertas áreas son menos valiosas o femeninas" sugiere consultar el mazo de conceptos para "mansplaining". Sin embargo, considero que esta asociación no es del todo precisa con el concepto de *mansplaining*. Una alternativa sería modificar el relato para presentar una situación más explícita de *mansplaining*, como cuando un hombre interrumpe para explicar un tema en el área de especialidad de la persona.

Alexandra: ¿Se refiere a una corrección no solicitada?

Melody: Exacto, una corrección. Por lo tanto, en esta tarjeta, mejor podría ser "discriminación por motivos de género" o "micromachismo", incluso "machismo", lo cual ya se menciona en la tarjeta, "fue súper machista".

En la tarjeta ocho, la formulación actual es adecuada, pero sugeriría añadir que existen dos formas de acoso sexual: por chantaje y por intimidación. Esto podría referenciarse como dos conceptos adicionales en el mazo de definiciones.

En la tarjeta nueve, no queda suficientemente claro que la situación descrita se deba a cuestiones de género, sino que es más implícita. El texto dice: "Amiga, no me vas a creer lo que pasó ahora. Decidieron cambiar la estructura del proyecto y no me avisaron. Quedé en blanco en la presentación, se disculparon y dijeron que no volvería a pasar. Tengo entre pena y rabia". Y las preguntas de reflexión son: "Cambio inesperado, ¿cómo afecta la falta de respeto en los equipos de trabajo? ¿Qué consecuencias puede tener la exclusión social en el ámbito académico? ¿Es suficiente una disculpa en estas situaciones?". No se explicita que la exclusión se debió a que era mujer.

Alexandra: ¿Considera que debería ser más explícito?

Melody: Sí. No tengo un ejemplo inmediato, pero si lo leo fuera de contexto, podría haberle ocurrido a un grupo de compañeros mixtos.

Alexandra: Claro.

Melody: No se establece explícitamente la diferencia de que fueron dos compañeros quienes, además de otros comentarios previos, no la incluyeron. Si bien entiendo la intención del relato, la conexión podría ser más explícita.

Alexandra: Mientras desarrollaba las historias, noté que algunos comentarios me parecían demasiado obvios, quizás porque llevo mucho tiempo trabajando con los mismos ejemplos. Esto me llevó a dudar sobre qué nivel de explicitud es necesario para la discriminación de género.

Melody: Es importante considerar que la percepción de una situación de violencia de género está muy ligada a la vivencia personal. He atendido a personas que relatan situaciones y, al preguntarles si sienten que hay un matiz de género, su respuesta es clave. Si la persona siente que sí, tiene derecho a denunciar, independientemente de si lo hace. Estas situaciones de violencia de género dependen mucho de cómo la persona vive el suceso. Por ejemplo, en mi trabajo en un centro de mujeres de SernamEG, atendimos un caso grave de violencia sexual que para nosotras era claramente una violación y un secuestro. Para el equipo, era evidente la necesidad de derivación a

un centro especializado. Sin embargo, la mujer no lo percibió de esa manera. Esto sucede con frecuencia. No se puede "obligar" a alguien a actuar de una forma que no considera necesaria; primero se necesita sensibilización y toma de conciencia. A veces, la no conciencia puede ser un mecanismo protector. En mi experiencia, he aprendido que lo que consideramos obvio para nosotros, no necesariamente lo es para otros. Por eso, nadie más que la propia persona puede presentar una denuncia, porque la situación puede no ser percibida como negativa o denunciabile por ella, aunque sí necesite compartirla con alguien.

Alexandra: Sí, tiene toda la razón. Entonces, ¿podría ser que ella relate la situación basada en su reacción emocional?

Melody: Exacto. Por ejemplo, "Me sentí discriminada por ser mujer ante esta actitud, porque eran dos compañeros hombres y han tenido otras actitudes similares". Es crucial enfatizar el sentir de la persona: "me sentí violentada", "sentí que me estaba acosando", "persiguiendo", "hostigando". Siempre desde la emocionalidad con la que experimentó el suceso.

Alexandra: ¿Hasta qué punto el "sentir" es válido para una denuncia?

Melody: Existen características específicas que determinan si una situación es denunciabile. Por ejemplo, el acoso sexual debe cumplir con tres criterios según su definición: tener connotación sexual, ser no consentido y causar daño a la persona que lo recibe. Si una persona se siente constantemente perseguida por un compañero que nunca ha hecho un comentario sexual, y lo encuentra sistemáticamente en distintos lugares, aunque no haya un comentario de índole sexual explícito, no calificaría como acoso sexual bajo el reglamento de género.

Alexandra: ¿Entonces eso no se podría denunciar?

Melody: Se puede denunciar, pero no como acoso sexual. La comisión de género lo remitirá a la comisión universitaria para ser investigado y sancionado bajo el reglamento de derechos y deberes, ya que no presenta necesariamente un matiz de género. A esto lo denominaría hostigamiento, una falta disciplinar sin connotación sexual. En estos casos, la persona especialista en género dirá que no tiene un matiz de género. Cuando alguien busca asesoría y veo que no es un caso de acoso sexual, pregunto: "¿Cree que esto sucede porque usted es mujer?". Si la respuesta es no, la remito a denunciar bajo el reglamento de derechos y deberes.

Alexandra: Considerando la burocracia universitaria, ¿todas las denuncias pasan por usted?

Melody: No necesariamente.

Alexandra: Si no es a través de usted, ¿cómo se podría denunciar?

Melody: La denuncia puede enviarse directamente al correo electrónico de recepción.

Alexandra: Pero no hay una figura representativa como usted, digamos, pero no de género.

Melody: [Ríe] No hay una "Melody no de género", pero sí se puede acceder a consejerías de Punto de Encuentro o solicitar hablar directamente con los psicólogos. Sin embargo, quien recibe las denuncias por reglamento de derechos y deberes es Rodrigo Pérez, subdirector de Relaciones Estudiantiles.

Alexandra: ¿No se podría hablar con él previamente?

Melody: Sí se puede, pero no es un canal tan directo, fácil u obvio. Cuando las personas acuden a mí, les informo que no es mi área, que es competencia de Rodrigo, y que pueden hablar con él si desean formalizar la denuncia. Pero no es un procedimiento ampliamente difundido.

Alexandra: La verdad, nunca había escuchado su nombre.

Melody: Todo lo relacionado con violencia en general, excepto la de género, es gestionado por el reglamento de derechos y deberes e investigado por la comisión universitaria. En cambio, los temas de género, si se denuncia a un estudiante, los recibe la comisión, pero la investigación es realizada por una abogada, y posteriormente la comisión establece la sanción.

Retomando, en la tarjeta 10, se aborda el tema de ser escuchada: "Hablé con el profesor para saber si me podía cambiar de grupo porque no me sentía cómoda. Me preguntó por qué, pero no supe qué decir porque no le quería contar lo que me pasó el fin de semana, me dijo que no. No sé si pueda seguir trabajando con ellos. Estoy desesperada". Al reverso, dice: "Mereces ser escuchada. No te quedes callada. No estás obligada a contar detalles de tu experiencia, tu voz es importante". Sin embargo, luego añade: "Busca en el mazo de los conceptos: revictimización". La revictimización ocurre precisamente cuando una persona relata repetidamente su experiencia. Por un lado, se la incita a hablar, pero por otro, se le advierte sobre la revictimización, lo cual genera una contradicción.

Alexandra: Entiendo, entonces no deberían estar en la misma tarjeta.

Melody: Exacto. Se la está incitando a no quedarse callada, a denunciar, pero a la vez se le advierte sobre la revictimización si lo hace demasiado, lo cual es una limitación importante. Hay personas a quienes se les puede preguntar: "¿Quieres contarme lo que te pasó?" y si dicen "No", se les orienta: "Puedes denunciar una situación así enviando tu denuncia a tal correo". No se las obliga a contar, porque luego tendrán que declarar ante la abogada. No obstante, la mayoría de las personas que llegan aquí me cuentan su situación para que pueda orientarlas sobre el procedimiento.

Por lo tanto, la frase "mereces ser escuchada" me gusta mucho, pero no incluiría "revictimización" en la misma tarjeta. Dejaríamos el enfoque en buscar ayuda.

Alexandra: Lo había pensado como una forma de decir: "Tu voz merece ser escuchada. Puedes pedir ayuda" y anexarlo a revictimización para que sepa que no es necesario que cuente todo.

Melody: Sí, entiendo su intención. Es un consejo.

Alexandra: Quizás falta más conexión entre las tarjetas y el contenido de la historia.

Melody: En realidad la mayoría se comprende, esto es hilar más fino.

Alexandra: Sí, de hecho, lo que usted me dice tiene más sentido. No sé en qué momento de la historia se podría hablar de revictimización o si se abordará más adelante.

Melody: Continuemos revisando a ver si aparece un momento más claro para referenciar.

Alexandra: (Tarjeta 12) El formato de esta tarjeta en particular aún está en desarrollo. No estoy segura de cómo incluir la referencia a las unidades de género de manera que todos los sets aseguren que las jugadoras conozcan la existencia de estas instancias.

Melody: Es importante destacar que ahora es "Dirección de Género". Desde el 24 de febrero, oficialmente somos Dirección y no Unidad. Ahora habrá una directora de género que reporta directamente; ya no es un departamento dentro de una dirección. Hemos ascendido en el organigrama.

Alexandra: ¡Genial! ¿Cuál sería su cargo entonces?

Melody: Es el mismo, pero las dependencias cambian, lo que implica que debería haber mayor presupuesto. Las decisiones no pasarán por tantas personas, ya que la directora se comunicará directamente con los involucrados. Esto tiene sus ventajas, o al menos eso se espera; aún no sabemos cómo funcionará.

Alexandra: ¡Qué bien! Me alegra mucho.

Melody: En la tarjeta 12, en los mensajes, dice: "Tuve que llevar capturas de pantalla, mensajes y todo lo que tenía como evidencia". Sugiero cambiar "tuve" porque no es una exigencia. Si una persona tiene mensajes o capturas, las puede presentar diciendo "tengo esto, no sé si sirve para el proceso", y se le confirmará que sí son útiles. Sin embargo, no es obligatorio presentar evidencia, ya que muchas situaciones ocurren sin dejar registro, y eso no impide la investigación. Quizás se podría expresar en el reverso, o cambiar la frase a "Llevé las cosas que tenía y espero que me sirvan" o "No sabía, pero la orientadora me dijo que eran útiles". Lo importante es que no suene como un requisito.

Alexandra: De acuerdo.

Melody: Que no sea una imposición, sino una sugerencia: "Podrías traer lo que tengas". Es decir, son elementos bienvenidos, pero no obligatorios ni imprescindibles para la denuncia. Se puede denunciar sin evidencia.

Alexandra: Exacto.

Melody: En la tarjeta 13, se menciona que han llegado correos del "comité de investigación". No existe un "comité de investigación" como tal. Lo que hay es una persona encargada de la investigación, que en este caso es una abogada; la abogada que lleva la investigación.

Alexandra: Considerando que el juego está diseñado para ser utilizado en universidades en general, ¿cómo se podría expresar de manera más genérica para instituciones como, no sé, la Católica, la Usach?

Melody: Cada universidad tiene su propia estructura.

Alexandra: ¿Entonces esa parte debería adaptarse?

Melody: Claro, no hay una forma genérica de decirlo porque no todas las universidades se estructuran igual. La semana pasada estuve en un encuentro con universidades del G9 que funcionan de manera muy distinta, y las direcciones están compuestas por personas muy diferentes.

Alexandra: ¿Entonces habría que investigar cómo funcionan esas direcciones, departamentos o nombres específicos?

Melody: Exacto, y especialmente cómo investigan. Es importante considerar que el trabajo de las direcciones se divide en dos modelos: prevención e investigación. Las personas que trabajan en el modelo de prevención no pueden estar asociadas al modelo de investigación.

Alexandra: ¿Por qué?

Melody: Porque son modelos distintos, la Superintendencia lo establece así. Por ejemplo, no puedo ser yo quien reciba la denuncia y también la investigue. En contraste, la Universidad Católica del Maule tiene un equipo grande, con abogados dentro de la dirección de género dedicados a investigar, y fiscales que solo investigan. Aquí no contamos con eso, y otras universidades tampoco, varía según la institución.

Alexandra: Esa tarjeta debería ser una variable que cambie según la universidad donde se implemente el juego.

Melody: Claro, o dejar un espacio para rellenar.

Alexandra: Entiendo.

Melody: O se podría poner algo más genérico como: "Me han llegado correos de quien investiga la denuncia" para que no tengas tantas variantes.

Alexandra: Sí, considerando que inicialmente está pensado para ser probado aquí (UTFSM), por ahora, dejaré "la abogada".

Melody: Sí, aquí es la abogada en género. En la tarjeta 14, se menciona: "Está yendo a las sesiones de apoyo psicológico que ofrece la universidad". Efectivamente, los psicólogos de aquí pueden ofrecer apoyo, pero en muchos casos sugiero y derivo inmediatamente a servicios externos. ¿Por qué? Porque aquí hay un número limitado de sesiones. Solo se pueden ofrecer 12 sesiones de

trabajo. Si esa persona necesita más de 12 sesiones, de igual forma será derivada externamente. Prefiero derivarla desde el principio a un servicio externo para evitar que pase por dos psicólogos en poco tiempo. Por lo tanto, quizás dejaría la frase como "estaba yendo a las sesiones de apoyo psicológico" en lugar de especificar que son de la universidad.

En la tarjeta 15, nuevamente se menciona el correo del comité y luego dice: "La unidad de género gestionó que se cambiara el paralelo". Es posible que yo me comunique con la Dirección de Estudios, pero esta es una medida que establece la abogada, ya sea porque la denunciante lo solicitó como medida de protección o porque la abogada considera de oficio que es importante que esa persona tenga medidas de resguardo. Yo a veces he gestionado cambios, pero solo cuando no ha habido denuncia, lo cual es muy irregular porque funciona prácticamente como un favor.

Alexandra: ¿Entonces quién notifica esa medida?

Melody: Es la abogada a la dirección, o la comisión universitaria a la Dirección de Estudios. No necesariamente yo participo en ese trámite, porque una vez que la denuncia es recibida (y yo no la recibo), ustedes la envían por correo. Mi rol llega hasta la asesoría; después, la persona envía su denuncia sola y yo no sé qué sucede. No me entero del progreso de la investigación, la resolución o en qué etapa se encuentra. Mi intervención se limita a la orientación, ya que no formo parte del modelo de investigación y sanción, sino del modelo de prevención. Aunque me encantaría saber para conocer el estado de la persona.

Alexandra: ¿Y le suelen contar cómo les fue?

Melody: Sí, a veces me cuentan cuando ya tienen la resolución, pero eso es por voluntad de cada persona. No tengo la facultad de exigir esa información.

La última tarjeta es excelente. El juego en general me parece muy bueno, Alexandra.

Alexandra: ¿Hay algo que cambiaría?

Melody: No, las observaciones que hice son detalles muy finos sobre las reacciones, los relatos y los términos técnicos.

Alexandra: ¿Las preguntas en general le parecieron adecuadas?

Melody: Sí, sí.

Alexandra: Maravilloso. Estas tarjetas serán comunes para todos los tableros. Aún no he definido cuántos sets de tarjetas de definición tendré, ya que, si en algún momento se jugaran las diez historias simultáneamente, tendrían que compartirse. Por otro lado, he estado pensando si será necesario citar en la tarjeta. Me explico, se definen los conceptos de manera simplificada, pero no sé si formalmente tengo que citar la definición que propongo.

Melody: Quizás las referencias bibliográficas de las definiciones de los conceptos podrían ir en el instructivo del juego, más que en las tarjetas. Podría indicar que la información o definición fue extraída de X fuente, pero fue adaptada para ser parte del juego. Puede ponerlo como referencia bibliográfica porque no necesariamente es textual y no sobrecargar de información técnica.

Alexandra: ¿Hay alguna otra palabra que agregaría o sacaría? También puede marcar la lista o lo que desee.

Melody: No, lo he revisado dos veces y todos me parecen pertinentes, me parece muy completo.

Alexandra: Gracias. ¿Qué le parece el tamaño de las cartas?

Melody: Considero que el tamaño es adecuado, ya que no es un tablero donde se juega con fichas que requieren espacio para moverse. Las tarjetas se extraen y funcionan como elementos independientes. Por lo tanto, me parece un buen tamaño. Las tarjetas son manejables y no son complicadas. Las muy pequeñas, como las del Monopoly, pueden ser menos prácticas. Me encantó.

Alexandra: ¿Y se imagina utilizando este mazo, por ejemplo, aparte de solo...?

Melody: Sí, me imagino absolutamente usando esto en los talleres que hacemos. Ya quiero que esté listo. [Ríe] Me encanta la idea, jamás se me hubiera ocurrido; está genial.

L) Formulario observación Testeo

Formulario de Observación – Testeo de Realidades Compartidas

📅 Fecha: 8 de abril 2025

🕒 Duración del juego: __45__ minutos

👤 Observadora: Melody Cid - Matissa Pozatti - Vania Álvarez

1. Interacciones y Dinámica de Juego

• ¿Se observa colaboración y escucha activa?

☐ Sí, toman decisiones en conjunto, discutiendo cada opción

☐ Cada jugadora tomó decisiones individuales

☐ Una persona lideró y tomó la mayoría de las decisiones ✓✓

☐ Otro (especificar):

- Una persona propone y las demás concuerdan.
- Nadie tomaba decisiones hasta que la primera persona sugería algo y todas concordaban.
- La persona que lee la tarjeta elige una opción y el resto asiente tímidamente.

🔥 Comentarios sobre la colaboración en el equipo:

- Poca fluidez, creo que por la conformación del grupo, son chicas tímidas, pero que desean colaborar.
- Estaban tímidas al principio, aceptaban la influencia de la primera persona que habla.

• ¿Las jugadoras expresaron dudas sobre el contenido del juego?

☐ No

☐ Sí, pero fueron aclaradas fácilmente ✓

☐ Sí, y parecieron generar confusión

🔥 Ejemplos de dudas o preguntas surgidas:

- No expresan dudas del contenido, **dudan en expresarse**, pero creo que por el desconocimiento previo del juego.
- Preguntaron sobre los reels, aclarar sobre cartas.
- Preguntaron por las banderas rojas.

2. Reacciones ante la historia

☐ ¿Qué emociones logras identificar en las jugadoras mientras avanza la partida?

(✓ Marca todas las que apliquen)

☐ 😲 Sorpresa / Asombro

☐ 😡 Enojo / Indignación

☐ 😞 Tristeza / Conmoción

☐ 😟 Preocupación / Inquietud

☐ 😵 Confusión / Duda

☐ 😏 Incredulidad / Negación

☐ 😣 Incomodidad / Tensión

☐ 😊 Empatía / Solidaridad ✓✓

☐ 😞 Frustración / Impotencia

☐ 😳 Vergüenza / Pudor ✓

☐ 😊 Reflexividad / Conciencia ✓✓

☐ 😡 Nerviosismo / Risa incómoda ✓

☐ 🏆 Identificación/ Reconocimiento ✓✓

☐ 😊 Alivio

☐ 🛡️ Cuidado / Protección hacia el personaje o entre jugadoras ✓

☐ Ejemplos de desacuerdos o debates entre las jugadoras:

- Cuesta identificar en ellas emociones, aunque en general empatizan con las situaciones.
- Al inicio del juego no logré identificar emociones en sus caras, ni en sus voces al leer.

• Luego de leer la información ¿Las jugadoras concuerdan con que son señales de violencia de género?

☐ Sí, en la mayoría de los casos ✓

☐ Solo en algunas situaciones

☐ No, estaban en desacuerdo

🔥 Ejemplos de momentos en los que las jugadoras no clasificaron las situaciones como señales de violencia:

- Parecen concordar, pero no existe una aclaración explícita al respecto.
- En verdad no parecieron cuestionar en ningún momento que no era, pero tampoco manifestaron concordancia o no.
- Sentí que no cuestionaron nada por vergüenza.

3. Participación y Compromiso

- ¿Las jugadoras parecían involucradas en la historia?

- ☐ Sí, estaban inmersas en la narrativa ✓✓✓
- ☐ Sí, pero a ratos perdían interés
- ☐ No, parecían distraídas

🔥 Comentarios sobre el nivel de interés o engagement:

- Si no estuvieran interesadas no podrían realizar reflexiones compartiendo sus experiencias personales.
- Parecen reconocerse en diversas situaciones y estaban curiosas sobre el desarrollo/final de la historia.
- Mostraron atención en las preguntas más que en la historia -> Les costó enganchar con la historia, afecta mucho quién y cómo lo narra.

- ¿Las jugadoras hicieron comentarios sobre la relación del juego con sus experiencias personales?

- ☐ No
- ☐ Sí ✓✓✓

🔥 Ejemplos de comentarios personales relevantes:

- La experiencia como estudiante de matemáticas.
- La experiencia en el estudio técnico profesional.
- Si, pero muchas veces, aunque reconocieron que algo así les había pasado, no sabían o no recordaban una situación específica.
- "Cuando me ha pasado, me he quedado callada".
- Hicieron comentarios sobre el liceo (experiencias con compañeros que fueron negativos para ellas).

- ¿Las jugadoras reflexionaron sobre cómo actuarían en una situación real?

- ☐ No
- ☐ Sí, en varias ocasiones ✓✓
- ☐ Sí, pero de manera superficial ✓

🔥 Ejemplos de reflexiones sobre la aplicación del juego en la vida real:

Una jugadora comentó que como es más "directa", comunicaría a la persona su incomodidad, mientras que otra dijo que "dejaría pasar" y se quedaría callada.

4. Tiempos y fluidez

- ¿Avanzan fluidamente o se traban en momentos específicos (silencios incómodos)?

✓

Los silencios incómodos se producen por dificultad del contenido de la pregunta o por problemas de claridad/redacción de la historia? No

🔥 Observaciones sobre la fluidez del juego:

- En la medida que avanza el juego, se hace más fluido, van entendiendo la dinámica, pero necesitan la motivación de la moderadora para continuar.
- Avanzan, pero debido al perfil de las jugadoras a veces esperan que alguien sugiera o decida algo, o no saben ejemplificar.
- Tienden a parar el juego cuando tienen que elegir una opción.
- El juego REQUIRIÓ de una moderadora, las chicas eran muy tímidas.
- Hubo muchos momentos en los que la moderadora tuvo que re-preguntar (hacer preguntas concisas).

5. Interacciones con la facilitadora y la monitora

- ☐ ¿Pidieron apoyo o hicieron preguntas? Pocas veces
- ☐ ¿Cómo reaccionaron ante las intervenciones o aclaraciones? ✓ Bien

🔥 Describe alguna interacción relevante:

- Acogieron las intervenciones y asintieron con ellas.
- Melody intervino preguntándoles si conocían el término "mansplaining", lo habían escuchado y empezaron a desarrollar y hablar del tema.

6. Sugerencias y mejoras

- ¿Hubo algún aspecto del juego que generó confusión o debería mejorarse?

- No confusión, pero no quedó claro el rol de las red flags, la batería no era tan visual y evitaron responder sin informarse antes.
- Podría haber un mini test al inicio para definir roles.
- Determinar cómo ponerse de acuerdo (estrategia).
- Se dieron cuenta de que informándose salían mejor las respuestas y pasaron a elegir informarse siempre, quizás se podría agregar algo de "azar".
- Considerar otro tipo de público.
- Respecto a las preguntas de reflexión, pondría solo 1.
- Acumular puntos según su decisión.
- Que el final de la historia cambie según las decisiones.
- Diseñar un mecanismo visible de la batería.
- Explicar cómo se usan las red flags.
- Quizás traer algunos otros ejemplos para ilustrar/iniciar la discusión.

🔥 ¿Las jugadoras hicieron comentarios espontáneos sobre cómo mejorar el juego?

- No, solamente cuando se les preguntó.
- Sugirieron más historias.
- Agregar alternativas o formas de subir la batería.
- Incluir en el tablero una guía visual del progreso (por ejemplo "un camino como el de candy crush para ver cuánto nos falta").

Otros comentarios:

No vieron la parte de las red flags en las tarjetas, hay que diagramarlo de otra forma.

Se rieron con los términos coloquiales "xD", caritas tristes, "funable".

Antes de escoger suelen leer las respuestas.

Ser amiga no es validar siempre todas las decisiones, pero acoger el sentimiento y poner en perspectiva la situación... por eso es importante que el máximo de personas sepa abordar estos conceptos.

La carta 6: creo que repite, no aborda tan bien la cosa de la justificación.

"Simple" da desconfianza, quita importancia.

Cotidianidad, cercano, familiar.

M) Consentimiento informado Testeo



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA AUTORIZACIÓN DE USO DE MATERIAL DE INVESTIGACIÓN

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitada(o) en su calidad de estudiante de la Universidad Técnica Federico Santa María a participar en el testeo del proyecto de título "Realidades Compartidas" de la estudiante Alexandra Nicole Valdivieso Álvarez.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

- i. **Participación:** Su participación consistirá en jugar colaborativamente 12 rondas de una partida del Set Naranjo de Realidades Compartidas, cuyo contenido incluye prácticas que pueden llegar a ser denunciadas bajo la Ley 21.369, que regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el ámbito de la Educación Superior. Este testeo tendrá una duración aproximada de 70 minutos, bajo la supervisión de Melody Cid, psicóloga clínica encargada de la Dirección de Género de la Universidad Técnica Santa María y Melissa Pozatti, profesora guía del proyecto y Académica del Departamento de Ingeniería en Diseño de Productos. Se abordarán contenidos sensibles como: amenaza de perjuicios ante la negativa a propuestas sexuales, descalificación y comentarios peyorativos basados en roles de género.
- ii. **Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.
- iii. **Confidencialidad:** Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de este proyecto, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.
- iv. **Datos de contacto:** Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la persona responsable de este estudio:

Alexandra Nicole Valdivieso Álvarez
Correo Electrónico: alexandra.alvarez@usm.cl



Con fecha _____, la estudiante _____
mediante el presente documento declara:

_____ Conocer que la actividad en la que participará servirá como fuente de información en la etapa de testeo del proyecto de título "Desarrollo de herramienta educativa gamificada para prevenir situaciones cotidianas de violencia de género en educación superior", que tiene como propósito desarrollar un juego de mesa colaborativo diseñado para ser aplicado como un recurso educativo que ofrece una experiencia que combina entretenimiento, reflexión crítica y aprendizaje activo. Dicho proyecto está siendo desarrollado por la estudiante Alexandra Nicole Álvarez Valdivieso, bajo supervisión de la Profesora Melissa Pozatti, en la asignatura de Taller de Título, de la carrera de Ingeniería en Diseño de Productos de la Universidad Técnica Federico Santa María y es parte de los requisitos para la obtención de su título de pregrado.

_____ Haber accedido a que el registro de la entrevista se efectuará en fotos y audios; y que dicho material podrá ser utilizado en el informe escrito (memoria de titulación), y por lo tanto difundido, publicado o comunicado de forma íntegra o parcial, con finalidades académicas.

Finalmente, quien suscribe declara haber leído este documento y firmar acordando participar y consentir el uso de la información relativa a participación.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Si acepta participar en este estudio, por favor marque con una X la celda de abajo que indica que acepta participar voluntariamente. Al aceptar participar usted declara que lo hace de forma informada, es decir, que ha leído y comprendido las condiciones de su participación en este estudio en los términos antes señalados, y ha tenido la oportunidad de hacer preguntas y que estas sean respondidas, sin que le queden dudas al respecto.
¡Muchas gracias!

Si, acepto voluntariamente participar en este estudio

☐

No acepto participar en este estudio.

☐

.....
Firma