

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

**VIDEOJUEGOS COMERCIALES EN EL AULA: ESTRATEGIA PARA LA
COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN SALUD SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES**

MÓNICA ISABEL TAMAYO ACEVEDO

Director: José Luis Terrón Blanco

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Comunicación

Universidad Autónoma de Barcelona

2022

A mis padres, Elvia y Rafael, que con su ejemplo mantienen vivo en mí el deseo de aprender.

A mi esposo e hija, Hermes y Sara, que son mi alegría, mi energía y refugio.

A mi Director de tesis, Dr. José Luís Terrón, que me enseñó a compaginar, de forma saludable, mi vida académica con mi vida personal.

Agradecimientos

A los estudiantes, profesores y directivas de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, de Medellín-Colombia, por su buena disposición para participar en este estudio.

A la Universidad Autónoma de Barcelona, por abrirme sus puertas para continuar con mi formación académica.

A mi hermana Lucía Stella, por compartirme sus conocimientos investigativos sobre salud sexual y salud reproductiva. Y por alentarme a trabajar sobre estos temas, como un aporte para construir una sociedad mejor, en la que nuestros adolescentes se sientan plenos y seguros en el ejercicio de su sexualidad.

A mi hija, Sara Isabel, por su constante apoyo en todo este proceso, y por enseñarme que la disciplina es lo más importante para alcanzar las metas trazadas.

A Alexander Carvajal, un gran amigo, por sus aportes en el diseño de algunas de las imágenes de esta tesis.

Índice

Introducción.....	18
Capítulo I. Teorías y Conceptos.....	25
1. Concepto de Salud Sexual y Salud Reproductiva.....	28
1.1. El Concepto de Salud desde diversas Perspectivas.....	28
1.2. La Salud como Derecho Fundamental.....	32
1.3. ¿Qué entender por Salud Sexual y Salud Reproductiva?.....	37
1.3.1. Sexualidad.....	37
1.3.2. Salud Sexual y Salud Reproductiva.....	39
1.3.3. Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos.....	41
1.3.4. Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos -PNSDSDR-	44
2. Género.....	48
2.1. Concepto de Género.....	49
2.2. Violencia de Género en Colombia.....	54
2.3. Femicidio en Colombia	70
3. Adolescencia.....	77
3.1. Concepto de Adolescencia.....	79
3.1.1. Adolescencia temprana.....	81
3.1.2. Adolescencia Media.....	83
3.1.3. Adolescencia Final	84
3.2. Cambios del Adolescente.....	84

3.2.1. Corporales.....	84
3.2.2. Psicológicos.....	85
3.2.3. En las Relaciones Familiares e Interpersonales.....	86
3.2.4. Sexuales.....	87
3.3.Diversidades Socioculturales: Jóvenes Indígenas, Afrocolombianos Y Rrom.....	92
4. Educación para la Salud.....	102
4.1. La Educación Sexual en el Marco de los Derechos Humanos y la Igualdad de Género.....	107
4.2. Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad	108
4.3. Políticas Legales sobre Educación Sexual en Colombia.....	112
Capítulo II. Uso de las Tic en Procesos Comunicativos y de Enseñanza-Aprendizaje.....	117
5. Comunicación en Salud.....	117
5.1. Relación de la Comunicación en Salud con el Desarrollo y Cambio Social.....	119
5.2. Promoción de la Salud & Comunicación en Salud.....	125
5.3. Teorías de Cambio del Comportamiento Aplicadas en la Comunicación en Salud.....	129
5.4. Periodismo en Salud.....	135
5.5. Estrategias de Información, Educación y Comunicación en Salud en Colombia.....	142
6. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- por los Adolescentes.....	144
6.1. Educación para la Sexualidad y TIC.....	154

6.2. Sobre los Videojuegos.....	163
6.3. Aprender con Videojuegos.....	172
Capítulo III. Consideraciones Metodológicas.....	181
7. Planteamiento del Problema.....	181
8. Justificación.....	183
9. Objetivos.....	185
9.1. Objetivo General.....	185
9.2. Objetivos Específicos.....	186
10. Preguntas de Investigación.....	187
11. Hipótesis.....	187
12. Metodología.....	188
12.1. Diseño Metodológico.....	189
12.1.1. Soporte Teórico.....	189
12.1.1.1. Recolección de la Información	190
12.1.1.2. Herramientas	190
12.1.2. Patrones de Comportamiento en Relación con el Uso y Apropiación de los Videojuegos Comerciales por los Estudiantes.....	191
12.1.2.1. Variables.....	191
12.1.2.2. Recolección de la Información.....	191
12.1.2.3. Herramientas.....	193
12.1.2.4. Población.....	194
12.1.2.4.1. Muestra.....	194
12.1.2.5. Análisis de Datos.....	195

12.1.3. Patrones de Comportamiento en Relación con el Uso y Apropiación de los Videojuegos Comerciales por los Profesores.....	196
12.1.3.1. Variables.....	196
12.1.3.2. Recolección de la Información	197
12.1.3.3. Herramientas.....	197
12.1.3.4. Población.....	198
12.1.3.4.1. Muestra.....	198
12.1.3.5. Análisis de Datos.....	199
12.1.4. Narrativas de los Videojuegos Comerciales.....	199
12.1.4.1. Variables.....	200
12.1.4.2. Recolección de la Información.....	200
12.1.4.3. Herramientas.....	201
12.1.4.4. Muestra.....	201
12.1.4.5. Análisis de Datos.....	202
13. Limitaciones	202
14. Principios Éticos.....	203
Capítulo IV. Contextualización Sociocultural de los Adolescentes y Maestros de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia.....	205
15. Caracterización de los Adolescentes	205
15.1. Datos Sociodemográficos.....	205
15.2. Percepción Situación Económica.....	213
15.3. Percepción Situación Psicosocial.....	214

15.4. Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias Alucinógenas.....	224
16. Conocimientos, Actitudes y Prácticas en Salud Sexual y Salud Reproductiva de los Estudiantes.....	232
16.1. Conocimientos en Salud Sexual y Salud Reproductiva.....	232
16.2. Prácticas en Salud Sexual y Salud Reproductiva.....	243
17. Caracterización de los Profesores.....	248
17.1. Datos Sociodemográficos y Características Sociofamiliares.....	249
17.2. Participación en Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad (PPES).....	252
17.3. Conocimientos sobre Salud Sexual y Reproductiva.....	261
17.4. Consideraciones más Relevantes del Capítulo.....	262
Capítulo V. Análisis Narrativo de los Videojuegos Comerciales para la Educación Sexual de los Adolescentes.....	268
18. Información General de los Videojuegos.....	270
18.1. Sistemas de Juego.....	270
18.2. Relatos.....	273
18.3. Categorías de Análisis.....	273
18.3.1. Personajes/Relaciones.....	273
18.3.2. Espacialidad y temporalidad.....	294
18.3.3. Relatos y narraciones que se producen en el videojuego.....	303
18.3.4. Valores y antivalores.....	305
Capítulo VI. Uso y Apropiación de Videojuegos Comerciales por Adolescentes y Profesores de Secundaria de la Institución Educativa	

INEM José Félix De Restrepo.....	307
19. Uso y Apropiación de Videojuegos Comerciales.....	307
19.1. Percepción de los Estudiantes Videojugadores sobre el Contenido Sexual en Videojuegos Comerciales.....	326
20. Uso y apropiación de Videojuegos Comerciales por los Profesores.....	345
20.1. Percepción de los Profesores sobre el Valor Pedagógico de los Videojuegos Comerciales.....	346
20.2. Percepción de los Profesores sobre el Contenido Sexual en Videojuegos Comerciales.....	353
21. Consideraciones más Relevantes del Capítulo.....	356
Discusión.....	363
Conclusiones.....	416
Referencias.....	424
Bibliografía.....	471
Anexos.....	473

Índice de Tablas

Tabla 1. Temas recurrentes sobre salud y medicina en medios impresos de España, según Informe Quiral 2000-2009.....	137
Tabla 2. Temas anuales sobre salud y medicina en Informe Quiral 2010-2019.....	138
Tabla 3. Temas recurrentes sobre salud y medicina en prensa escrita de las Comunidades Autónoma Vasca y Foral de Navarra de España, 2001-2010.....	139
Tabla 4. Características Socio-Demográficas de los Adolescentes	207
Tabla 5. Adolescentes Trabajadores, según Edad y Sexo.....	208
Tabla 6. Conformación de los hogares de los adolescentes, según edad y sexo.....	213
Tabla 7. Percepción de los adolescentes sobre la situación económica familiar, según edad y sexo.....	214
Tabla 8. Rendimiento Académico de los estudiantes, según edad y sexo.....	215
Tabla 9. Estado de Ánimo de los Estudiantes, registrado en los últimos tres meses.....	216
Tabla 10. Aspectos de la vida más importante para los estudiantes.....	220
Tabla 11. Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según sexo.....	225
Tabla 12. Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según edad.....	227
Tabla 13. Lugar más frecuente de consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas.....	230
Tabla 14. Compañía para el consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas.....	231
Tabla 15. Personas de quienes han recibido información sobre temas de sexualidad los estudiantes, según sexo y edad.....	233
Tabla 16. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información	

sobre temas de sexualidad, según sexo y edad.	236
Tabla 17. Personas con las que los estudiantes hablan sus temas personales sobre Sexualidad.....	238
Tabla 18. Capacitaciones recibidas sobre temas de sexualidad, según sexo y edad.....	241
Tabla 19. Manifestación de inicio de relaciones sexuales, según sexo.....	240
Tabla 20. Manifestación de uso de condón en la última relación sexual, según sexo.....	244
Tabla 21. Frecuencia de relaciones sexuales, según edad y sexo.....	246
Tabla 22. Manifestación de relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la principal, según edad y sexo.....	247
Tabla 23. Relaciones sexuales con personas 10 años mayores, según edad y sexo.....	248
Tabla 24. Videojuegos seleccionados para análisis videográfico.....	269
Tabla 25. Espacios utilizados por los estudiantes para jugar videojuegos.....	311
Tabla 26. Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo.....	312
Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores.....	314
Tabla 28. Atractivo de los videojuegos para los estudiantes.....	319
Tabla 29. Aspectos interactivos e inmersivos de los videojuegos según los estudiantes videojugadores.....	324
Tabla 30. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre el contenido sexual implícito y explícito en videojuegos comerciales.....	327
Tabla 31. Videojuegos con contenido sexual implícito que conocen y/o juegan los estudiantes.....	328
Tabla 32. Manifestación del contenido sexual en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores.....	334

Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores.....	336
Tabla 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes femeninos principales en los videojuegos.....	338
Tabla 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes masculinos principales en los videojuegos.....	339
Tabla 36. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre el impacto en el jugador de los estereotipos femeninos y masculinos implementados en los videojuegos comerciales.....	342
Tabla 37. Necesidad de inclusión de los videojuegos comerciales en el ámbito educativo, según los profesores.....	346
Tabla 38. Características de los videojuegos que propician un aprendizaje eficaz, según los profesores.....	348
Tabla 39. Habilidades que desarrollan los videojuegos comerciales en el jugador, según los profesores.....	349
Tabla 40. Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como transmisores de ideas sexistas, racistas y violentas a los jugadores.....	352
Tabla 41. Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como inductores de violencia.....	352
Tabla 42. Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como transmisores de valores a los jugadores.....	353
Tabla 43. Relaciones entre personajes masculinos y femeninos en los videojuegos comerciales, según los profesores.....	354

Tabla 44. Manifestación de contenido sexual en los videojuegos comerciales, según los profesores	356
--	-----

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Formas de violencia contra la mujer en el ámbito familiar.....	56
Gráfico 2. Formas de violencia contrala mujer desde la comunidad.....	57
Gráfico 3. Formas de violencia contra la mujer ejercidas por el Estado.....	58
Gráfico 4. Formas de violencia contra la mujer en el marco de conflictos armados.....	58
Gráfico 5. Formas de violencia contra la mujer por múltiples formas de discriminación..	59
Gráfico 6. Factores individuales de riesgo de violencia contra las mujeres.....	60
Gráfico 7. Factores familiares de riesgo de violencia contra las mujeres.....	60
Gráfico 8. Factores comunitarios de riesgo de violencia contra las mujeres.....	61
Gráfico 9. Factores sociales de riesgo de violencia contra las mujeres.....	61
Gráfico 10. Factores sociales de riesgo de violencia contra las mujeres.....	62
Gráfico 11. Casos de violencia de pareja contra la mujer registrados en Colombia en el período 2015-2018.....	64
Gráfico 12. Conocimiento de mujeres y hombres, entre los 20 y 34 años, sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo y causas permitidas por la Sentencia C-355-06. Colombia, 2015.....	67
Gráfico 13. Conocimiento de mujeres y hombres sobre causales permitidas por la Sentencia C-355-06 para la interrupción voluntaria del embarazo. Colombia, 2015.....	68
Gráfico 14. Homicidios contra mujeres en Colombia, 2015-2018.....	75
Gráfico 15. Conformación de los hogares de los adolescentes, según sexo.....	211
Gráfico 16. Frecuencia de consumo de Alcohol, Marihuana, Tabaco y Popper.....	228

Gráfico 17. Nivel educativo de los profesores.....	250
Gráfico 18. Conocimiento de los profesores de Resoluciones, Decretos y Leyes sobre Educación Sexual.....	253
Gráfico 19. Participación de la comunidad educativa en el diseño del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES).....	256
Gráfico 20. Recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta la Institución para el desarrollo del PPES.....	258
Gráfico 21. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre Salud Sexual, según los profesores.....	259
Gráfico 22. Personas de quienes reciben información los estudiantes sobre temas de sexualidad, según los profesores	260
Gráfico 23. Número de juegos vinculados a cada saga.....	270
Gráfico 24. Relaciones que se dan entre los personajes.....	280
Gráfico 25. Estudiantes videojugadores, según sexo.....	308
Gráfico 26. Estudiantes videojugadores, según edad.....	309
Gráfico 27. Estudiantes videojugadores, según edad y sexo.....	310
Gráfico 28. Rendimiento académico de los estudiantes videojugadores.....	310
Gráfico 29. Control de horas de juego por parte de los adultos a los estudiantes videojugadores.....	315
Gráfico 30. Control de contenidos de los videojuegos a los estudiantes Videojugadores.....	315
Gráfico 31. Conocimiento de los estudiantes videojugadores sobre los sistemas de clasificación de videojuegos.....	316

Gráfico 32. Modo de consecución de videojuegos de los estudiantes	
Videojugadores.....	317
Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos.....	318
Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo.....	320
Gráfico 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre aspectos negativos de los videojuegos.....	323
Gráfico 36. Utilización de videojuegos por profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, según los estudiantes.....	325
Gráfico 37. Motivación de los estudiantes de aprender sobre sexualidad utilizando videojuegos comerciales.....	326
Gráfico 38. Percepción de los estudiantes sobre la orientación sexual de los personajes principales en los videojuegos comerciales.....	343
Gráfico 39. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre discriminación de identidad sexual en videojuegos comerciales.....	343
Gráfico 40. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre tipos de violencia contra la mujer presentes en los videojuegos comerciales.....	344

Índice de Mapas

Mapa 1. Distribución de la población indígena en Colombia, por departamentos. Colombia, 2018.....	94
Mapa 2. Distribución de la población afrocolombiana en Colombia, por departamentos. Colombia, 2018.....	99
Mapa 3. Lugar de residencia de los adolescentes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.....	206

Índice de Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado para responder las encuestas	474
Anexo 2. Encuesta aplicada a los estudiantes.....	476
Anexo 3. Encuesta aplicada a los profesores.....	487
Anexo 4. Ficha recolección información de videojuegos.....	495
Anexo 5. Registro de la información de videojuegos para analizar.....	496

Introducción

Colombia no ha sido ajena a la necesidad de garantizarle a los niños, niñas y adolescentes, una educación sexual basada en el ejercicio de sus derechos humanos, sexuales y reproductivos, con un enfoque de género y diferencial, que les permita vivir plenamente su sexualidad en condiciones de igualdad, libertad, autonomía, libre de discriminaciones y violencias. Sin embargo, pese a las políticas nacionales en materia de salud sexual y salud reproductiva, no se han obtenido resultados totalmente satisfactorios en relación con la sexualidad de los adolescentes, en gran medida por la falta de estrategias comunicativas y educativas articuladas a las dinámicas socioculturales de las nuevas generaciones en relación con el uso y la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, entre las que se destacan los videojuegos.

Lo anterior, se puede ratificar a partir de los fuertes debates que, al momento de escribir esta introducción, se vienen dando en el Congreso de la República ante el proyecto de Ley 229 de 2021, que busca establecer una educación sexual en todos los niveles de la educación, desde preescolar hasta la universidad, con el fin de solucionar diferentes conflictos sociales derivados de una deficiente educación sexual. Educación que se plantea de carácter obligatorio, para abordar temas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (ETS), y la toma de decisiones saludables, todo ello con enfoque de género, diferencial y restaurativo. Cabe anotar, en esta iniciativa de ley, se reconoce la falta de implementación de la educación sexual en la mayoría de las instituciones educativas del país, públicas y privadas, y la deficiencia de estrategias para abordarla, al no contemplar las necesidades y derechos de los niños, niñas y adolescentes. Pese a la pertinencia de la propuesta, algunos sectores de la sociedad -padres de familia, partidos políticos e instituciones

religiosas- han manifestado su desacuerdo, justificando que con ella se vulnera la autonomía educativa de los padres de familia, la libertad religiosa, y se destruye la esencia e inocencia de la niñez.

Ahora bien, si consideramos la sexualidad como uno de los tantos espectros que tiene el desarrollo humano, de gran importancia para los adolescentes, que estando en una etapa de transformaciones y cambios reafirman su identidad y fortalecen las actitudes, los comportamientos y los valores definitorios para la vida adulta, se hace indispensable la intervención en materia de salud sexual y reproductiva no solo para su desarrollo físico, mental y social sino también para reducir las prácticas de riesgo asociadas que pueden impactar negativamente su proyecto de vida, el de sus familias y de la sociedad en general.

Lo anteriormente expuesto, ha incidido en mi motivación por investigar sobre la educación en salud sexual de los adolescentes y las estrategias pedagógicas que podrían articularse mejor en este proceso. Otra motivación, ha sido la preocupación sentida por el exagerado aumento de la violencia contra las mujeres que se registra en el país, particularmente la violencia sexual contra nuestros niños, niñas y adolescentes. Valga la pena resaltar que, esta tesis, y en atención a similares motivaciones, tiene como precedente otras investigaciones que he realizado: precisión conceptual en el marco de la salud sexual; videojuegos para fomentar cultura de prevención y autocuidado en salud sexual; violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado colombiano; comunicación en salud en la reparación de víctimas de violencia sexual. Y otras de carácter creativo, como: fotonovela digital sobre mujeres víctimas de violencia sexual; y los prototipos de videojuego y web comic para la innovación educativa en salud sexual. Ahora bien, podría decir que, mi fin último con esta investigación es poder contribuir en la consolidación de la educación sexual en nuestro país, por lo que espero, en un futuro próximo, y a partir de los resultados

arrojados en este estudio, tener la posibilidad de construir un modelo para el uso de videojuegos comerciales en el aula de clase.

Recurro entonces a la premisa: "el uso de estrategias educativas innovadoras y participativas facilitan la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual". Lo anterior se verá reflejado en el mejoramiento de la educación sexual, en el ejercicio saludable y pleno de la sexualidad por parte de los adolescentes. De igual forma, con la incorporación de videojuegos comerciales en el aula de clase se podrá contribuir a la disminución de las brechas digitales de género, y será muy útil la apropiación y aprovechamiento de los nuevos medios como herramienta formativa de los adolescentes ya que los videojuegos son parte importante dentro de las prácticas y dinámicas cotidianas de los adolescentes.

Continuando con esta breve introducción, cabe resaltar el objetivo principal de la misma, identificar la percepción que tienen los estudiantes y profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia, de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito, y su apreciación sobre éstos como estrategia comunicativa para la educación sexual.

En este punto es pertinente aclarar, la elección de llevar a cabo la investigación en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, tendió a la diversidad de su composición sociodemográfica, en tanto en ella estudian adolescentes de siete de los nueve municipios que hacen parte del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, la segunda aglomeración urbana más grande de Colombia, cuyo núcleo es la ciudad de Medellín.

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, utilizando los métodos cuantitativo y cualitativo, con un alcance descriptivo transversal. La aplicación de cada método se determinó acorde con los objetivos específicos planteados. El enfoque cuantitativo se utilizó para establecer

patrones de comportamiento en relación con el uso y la apropiación de los videojuegos comerciales por los estudiantes y por los profesores, a partir de datos numéricos y del análisis estadístico. El cualitativo, en el análisis de las narrativas de los videojuegos comerciales -a fin de entender sus significados subjetivos-.

La tesis ha sido estructurada en seis capítulos. En el primero, *Teorías y Conceptos*; se abordan temas claves para entender las diferentes dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas en las que se inserta la salud sexual de los adolescentes: la sexualidad, como aspecto fundamental del ser humano que se construye y transforma a lo largo del ciclo de vida y que está mediada por las prácticas y significados que se le otorgan social y culturalmente. Unido a esta, se trabaja el concepto de género, abordado desde diversas perspectivas sociohistóricas que dan cuenta de su sentido como construcción cultural dinamizadora de las relaciones entre los individuos, a la vez, que se hace un acercamiento a los problemas de género presentes en la sociedad colombiana, en cuanto a los diferentes tipos de violencia contra las mujeres -trasgrediendo sus derechos y afectando su salud sexual-, social y culturalmente invisibilizadas y naturalizadas. A la par, se hace una aproximación al concepto de adolescencia como una etapa para consolidar los valores y comportamientos que se tendrán en la edad adulta y, desde una visión holística, a las características generales de los períodos enmarcados en ella y los cambios asociados -corporales, cognitivos, socioafectivos, sexuales-. En este último aspecto, se expresan problemáticas y prácticas de riesgo relacionadas con la salud sexual de los adolescentes y el impacto en sus proyectos de vida y en la sociedad, específicamente en relación con el embarazo precoz, la explotación sexual y el uso de métodos anticonceptivos. El abordaje de la adolescencia no puede dejar por fuera la condición diversa de un país multiétnico como Colombia, donde los jóvenes indígenas y afrocolombianos representan un porcentaje significativamente alto.

En la última parte de este capítulo, se encaran algunas generalidades de la educación para la salud desde la Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría de la Acción Razonada y el Modelo de Creencias en Salud, que permiten visionar cómo las estrategias educativas participativas facilitan la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual. Se hace una aproximación a la educación sexual en el marco de los derechos humanos y la igualdad de género; y se trabajan las políticas legales sobre educación sexual en Colombia.

En el segundo capítulo, *Uso de las TIC en procesos comunicativos y de enseñanza-aprendizaje*, se hace un acercamiento al concepto de comunicación en salud en articulación con las teorías sobre desarrollo y cambio social, la promoción de la salud y las teorías de cambio de comportamiento. De igual forma, se abordan temas relacionados con el periodismo en salud - elemento esencial del sistema de salud, de gran importancia por su influencia en la opinión pública y la salud de la sociedad-. También, se enlazan a este capítulo, las estrategias de información, educación y comunicación en salud en Colombia, en procesos de promoción de la salud, con enfoque diferencial, articulado a las necesidades y realidades de las poblaciones. Por otro lado, se trata el uso y apropiación que hacen los adolescentes de las TIC, y el papel que juegan en su vida social y emocional, además de los riesgos y las oportunidades que implican; junto con la educación para la sexualidad en vínculo con las TIC -desde las disposiciones legales de Colombia-.

En este segundo capítulo, también se hace una aproximación a los videojuegos como nuevos productos culturales que, desde sus formas particulares de expresión y comunicación, se han convertido en transmisores de información, de ideologías y de valores. La forma como los adolescentes aprende con ellos, su incorporación al aula de clase y las habilidades desarrolladas a través de su uso.

En el tercer capítulo, *Consideraciones Metodológicas*, se expone todo el proceso llevado a cabo en el desarrollo de esta investigación.

El cuarto capítulo, *Contextualización sociocultural de los adolescentes y maestros de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia*, se muestran los resultados arrojados en las encuestas aplicadas a los estudiantes y maestros. Para el caso de los estudiantes, relacionados con: los datos sociodemográficos; la percepción sobre la situación económica y psicosocial; el consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas como factores de riesgo asociados a su sexualidad; los conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual y salud reproductiva. Y, en el caso de los maestros, con: los datos sociodemográficos y las características sociofamiliares; la participación en proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad; los conocimientos sobre salud sexual y reproductiva. Al final del capítulo, atendiendo a la gran cantidad de resultados, se exponen los que a criterio de la investigadora son más relevantes.

En el capítulo V, *Análisis narrativo de los videojuegos comerciales para la educación sexual de los adolescentes*, se muestran los resultados de los análisis realizados a 10 videojuegos comerciales, seleccionados de forma aleatoria de la lista de los 53 más jugados por los estudiantes y de conocimiento de los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo. En este se exponen las categorías que fueron objetos de estudio: los personajes y las relaciones que se establecen entre ellos; los relatos y las narraciones que se producen en el videojuego; y los valores y antivalores que se muestran, unido a un contexto de información general de cada juego.

En el capítulo VI, *Uso y apropiación de videojuegos comerciales por adolescentes y profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo*, se evidencian los resultados sobre el uso de videojuegos comerciales por estudiantes y profesores, la percepción que tienen

sobre su valor pedagógico y sobre el contenido sexual implícito en ellos. De igual manera, que en el capítulo IV, se exponen los resultados, que, a criterio de la investigadora, son los más significativos.

Posteriormente se presenta la *discusión*, centrada en los resultados encontrados y en conversación con el marco teórico de referencia, atendiendo al objetivo general del estudio y en articulación directa con los objetivos específicos trazados. Esta discusión se presenta estructurada en 5 ejes: 1. El contexto de los adolescentes. 2. El contexto de los maestros. 3. Los adolescentes y los videojuegos. 4. Los maestros de cara a los videojuegos y 5. Sobre las narrativas sexuales en los videojuegos comerciales. Para finalizar, se presentan las conclusiones, seguidas de las referencias, la bibliografía y los anexos.

Se debe anotar, la mayor limitación en el desarrollo de la investigación, dado el alcance y los tiempos para ejecutarla fue no desarrollar el modelo para el uso de videojuegos en la enseñanza de la salud sexual. Sin embargo, cabe resaltar que, los resultados de este estudio servirán de insumo para hacerlo en un futuro, para así continuar aportando en la consolidación de la educación sexual de nuestros adolescentes.

Capítulo I. Teorías y Conceptos

En este primer capítulo se abordarán los siguientes asuntos: la salud sexual y la salud reproductiva, el género, la adolescencia y la educación para la salud como temas claves para entender las diferentes dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas en las que se inserta la salud sexual de los individuos, en particular la de los adolescentes.

En la temática sobre salud sexual y salud reproductiva, se parte del concepto general de Salud como una construcción dinámica, consecuente con los momentos y cambios históricos que se registran en la humanidad, en una constante confrontación contra la hegemonía que se ha establecido en torno al mismo desde la Organización Mundial de la Salud. Posteriormente, se aborda la salud como derecho fundamental, y en el marco de éste los debates sobre la cobertura y el acceso a la salud, aludiendo particularmente al caso de Colombia, país que, pese a la ampliación de cobertura, determinada en la Ley 100 de 1994, presenta graves problemas de acceso al sistema de salud.

Así mismo, y atendiendo al objeto de estudio de esta investigación, se hace un acercamiento a los conceptos relacionados con la sexualidad, como aspecto fundamental del ser humano que se construye y transforma a lo largo del ciclo de vida y que está mediada por las prácticas y significados que se le otorgan social y culturalmente. Primero, la salud sexual y la salud reproductiva, enlazadas bajo la premisa del goce y satisfacción de una vida sexual sin riesgo y la capacidad y libertad para decidir o no procrear, son conceptos que se van transformando por la aparición de nuevas identidades sexuales y modos de relacionarse afectiva y eróticamente. Segundo, los derechos sexuales y reproductivos, como eje fundamental para el ejercicio de la salud sexual y la reproductiva que deben ser garantizados a todos los individuos

en pro de un ejercicio responsable de su sexualidad; en el marco de éstos se hace una aproximación a la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de Colombia –PNSDSDR- en la que se considera la sexualidad una dimensión humana fundamental y se definen los derechos bajo un enfoque de derechos humanos, de género, diferencial y de ciclo de vida.

Además, el concepto de Género es el otro aspecto a trabajar, abordado desde diversas perspectivas sociohistóricas que dan cuenta de su sentido como construcción cultural dinamizadora de las relaciones entre los individuos, y las oposiciones a éstas desde la teoría *Queer*. De igual forma se hace un acercamiento a los problemas de género presentes en la sociedad colombiana, en cuanto a los diferentes tipos de violencia contra las mujeres, que trasgreden sus derechos humanos y afectan la salud sexual de las niñas y mujeres, y que han sido social y culturalmente invisibilizadas y naturalizadas. Violencias reconocidas en los informes presentados por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses entre los años 2015 y 2018. Por último, se hace una aproximación al feminicidio en Colombia, con el que se evidencia la normalización y cultura de la tolerancia de la violencia contra las mujeres y las niñas en el país; feminicidio que registra un marcado incremento pese al reconocimiento de este delito como autónomo en la Ley 1761 de 2015. Concepto de feminicidio que es abordado desde las perspectivas de Segato (2016) y Legarde (2008).

El acercamiento a la adolescencia es el tercer apartado de este primer capítulo, en él se hace una aproximación al concepto de adolescencia como una etapa en la que se consolidan muchos de los valores y comportamientos que se tendrán en la edad adulta y, desde una visión holística, a las características generales de los períodos que ella enmarca: temprana, media y final. De forma más general se recogen los cambios del adolescente en cuanto a su corporalidad,

cognición, identidad, autonomía, relaciones familiares e interpersonales y sexualidad. En este último aspecto se expresan problemáticas y prácticas de riesgo relacionadas con la salud sexual de los adolescentes y el impacto que tiene en sus proyectos de vida y en el desarrollo de la sociedad, específicamente en relación con el embarazo precoz, la explotación sexual y el uso de métodos anticonceptivos. El abordaje de la adolescencia no puede dejar por fuera la condición de diversidad que tiene un país multiétnico como Colombia, en la que los jóvenes indígenas y afrocolombianos representan un porcentaje significativamente alto en algunas regiones apartadas de las ciudades más comerciales o con desarrollo económico diferente a otras, por lo que se plantean también las características de estos jóvenes con sus cosmovisiones, tradiciones y costumbres particulares, partiendo de la base de que en estas comunidades no se consigna la etapa de la adolescencia como lo hace el mundo occidental, sino que se habla del tránsito de niño a adulto, mediado por ritos de paso o iniciación; al igual que se presenta la relación intercultural que han establecido algunas comunidades indígenas y afrocolombianas con la sociedad occidental permeando su tejido social y haciendo visible prácticas propias de la sociedad de consumo.

En la última parte se encaran algunas generalidades de la educación para la salud desde la Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría de la Acción Razonada y el Modelo de Creencias en Salud, que permiten visionar cómo las estrategias educativas participativas facilitan la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual. De igual forma se hace una aproximación a la educación sexual en el marco de los Derechos Humanos y la igualdad de género y alrededor de estas orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad establecidas por la UNESCO como guía para la implementación de programas y materiales de educación integral en sexualidad dentro y fuera del entorno escolar. Por último, se

trabajan las políticas legales sobre educación sexual en Colombia, que permiten garantizar una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, con base en el afecto y la igualdad entre las personas.

1. Concepto de Salud Sexual y Salud Reproductiva

Los entornos sociales y culturales se constituyen en determinantes al establecer la trayectoria y aportaciones al concepto de salud. Su definición vinculada a la ausencia de enfermedad e invalideces responde a un contexto de existencia de enfermedades infectocontagiosas; la inclusión de la idea de bienestar físico, mental y social se relaciona con el desarrollo del psicoanálisis a finales de la Segunda Guerra Mundial; la del equilibrio con el entorno y adaptación al mismo, con el surgimiento de grandes concentraciones humanas por la industrialización. La salud como estilo de vida se articula con el predominio de las enfermedades crónicas, y como desarrollo personal y social con la incapacidad del Estado para su sostenimiento. Estas construcciones son consecuentes con momentos históricos que las legitiman y ajustan según las dinámicas económicas, políticas y sociales, y el tipo de sociedad que se busca conseguir.

1.1. El Concepto de Salud desde diversas Perspectivas

El concepto de salud más utilizado para el establecimiento de políticas públicas a nivel nacional e internacional es el instaurado en la Conferencia Internacional de Salud e implementado por la OMS a partir de 1948: "Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia" (OMS, 2014:1). Esta determinación hegemónica no responde necesariamente a la idea que los individuos tienen sobre

la salud, a los significados que le otorgan acorde con sus dinámicas socioculturales, a la multiplicidad de factores que interfieren en ella, por lo que no puede ser explicada en una sola definición y debe ser abordada por otras disciplinas. En las revisiones hechas a esta definición se encuentra que es subjetiva, estática y utópica, porque la idea de bienestar o malestar depende del propio individuo, la salud es un proceso dinámico y el "estado completo" no existe ni para la salud ni para la enfermedad (Gavidia y Talavera, 2012; Casino, 2015).

Por otra parte, según Filho, Naomar de Almeida y Czeresnia ([Real Media file] 9 enero de 2015) se afirma que a lo largo de la historia se ha cimentado la idea de la salud en función de la enfermedad, y esta como su opuesto. La salud como la condición normal de la vida y la enfermedad como la pérdida de la normalidad, excluyendo así las transformaciones del individuo a lo largo de su ciclo vital. Hablar de un estado completo de bienestar es un absoluto que niega el estado cambiante, dinámico e inestable del ser humano, su finitud, su capacidad para transformarse, adaptarse y crear nuevas formas de vida ante las dificultades. Es así como el ideal de salud estable fragiliza al individuo más que fortalecerlo, porque todos somos saludables y enfermos a la vez, integramos las fuerzas de la vida y la muerte en un constante "equilibrio inestable".

Desde la perspectiva de Huber, Knottnerus y Green (2011), consideran que el cambio permanente que sufre la demografía de las poblaciones y la naturaleza de las enfermedades hace cambiante el concepto de salud, por lo que la idea de "un estado de completo bienestar" es inviable y puede conllevar a la medicalización. Desde esta óptica apuestan por una definición enmarcada en la capacidad del individuo de adaptarse y ser autónomo ante los cambios físicos, mentales y sociales que puedan darse en su salud a lo largo de su ciclo vital, empoderándose de sí y su salud. Sin embargo, para algunos autores poner al individuo en el centro del concepto,

responsable de la adopción de conductas que prevengan la enfermedad y mantengan la salud¹, dificulta la integración de factores socioculturales que en ella intervienen al desconocer que elegir un estilo de vida saludable depende de la voluntad, del conocimiento y la accesibilidad al mismo. Se recomienda reconsiderar la idea de los estilos de vida y su relación con la enfermedad, a fin de evitar caer en la dictadura del bioestilismo que supone que son más los estilos de vida nocivos que los saludables, que la salud es un deber de todo buen ciudadano y por tanto el enfermo es culpable de su enfermedad por no haber adoptado conductas y medidas responsables, ignorando la visión íntima y personal que cada individuo tiene sobre su estado de salud o lo que significa estar sano y llevar una vida sana en cada etapa del ciclo vital (Gavidia y Talavera, 2012).

En esta medida, la definición de salud establecida por la OMS se usa más para designar prácticas convertidas en servicios para lidiar con las dolencias o las enfermedades sin una verdadera valoración de la vida de las personas. La salud cobra un valor de uso, como producto que se vende en una cultura de la adquisición de bienestar que supuestamente todas las personas deben tener. Los estados e instituciones caen en un nivel básico de asistencialismo médico que no responde a las necesidades de cada individuo ni atiende a sus condiciones socioculturales, políticas y económicas de las que puedan surgir problemáticas de salud. Sin embargo, se resalta en la definición de la OMS la idea de la salud como equilibrio con el entorno y la adaptación a los cambios como factores fundamentales para una vida sana, equilibrada y completa que al desintegrarse conducen a la enfermedad.

¹ Para algunos autores se debe reevaluar la idea de la responsabilidad exclusiva del individuo sobre su salud, por las culpabilizaciones que pueden recaer sobre él y por el no reconocimiento de la responsabilidad que sobre esta tienen las naciones: "Como si el camino responsable para una buena salud dependiera, esencialmente de acciones responsables individuales, sin cambios en el importante nivel de responsabilidad de empresas, de instituciones y de las relaciones políticas y económicas entre países" (Castiel y Álvarez-Dardet, 2007).

Para Terrón (2017), por ejemplo, las nuevas dinámicas de un mundo globalizado, en constante cambio, con diversidad poblacional, cultural y de condiciones de vida, dificulta el establecimiento de una sola definición de salud, dado que este concepto es múltiple, relativo, complejo, dinámico y abierto. Basado en Hasting Center, estima que "La salud se caracterizaría por la ausencia de males de consideración y, por tanto, por la capacidad de una persona, en tanto que individuo y sujeto social, para perseguir sus metas vitales y desenvolverse adecuadamente en contextos sociales habituales" (Terrón, 2017: 58). Desde esta perspectiva y en pro de la equidad se pone en línea la promoción de la salud, a través de la que se pueden crear y modificar modos de vida, condiciones sociales, económicas y ambientales que la determinan. En la identificación de las prioridades de cara a la promoción de la salud en el siglo XXI se hace manifiesta la necesidad de preparar a los individuos para ejercer control sobre su vida personal y actuar colectivamente en la toma de decisiones y el diseño de estrategias para llevar a cabo acciones que hagan frente a los determinantes de la salud en pro de mejorar la calidad de vida de su comunidad (Declaración de Yakarta, 1997).

Se debe resaltar que los determinantes sociales de la salud son aquellos factores sociales, económicos, ambientales, políticos y culturales que pueden generar inequidades sanitarias, ligados a la asignación de recursos, a la distribución del poder, al entorno físico, a los niveles de educación, las condiciones de trabajo, la participación social y el acceso a la salud de las personas.

Según el informe presentado en el año 2009 por la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud ante la Asamblea Mundial de la Salud, son cada vez más profundas las inequidades sanitarias entre países y en cada país, lo que se ve reflejado en la marcada diferencia de la esperanza de vida entre países ricos y pobres, haciendo necesario actuar sobre los

determinantes sociales. Es así como en este Informe se recomienda mejorar las condiciones de vida de las poblaciones a partir de intervenciones desde la primera infancia, la inversión en programas para el desarrollo sostenible en áreas rurales, el cuidado del medio ambiente para el afrontamiento del cambio climático, el mejoramiento de las condiciones laborales a fin de evitar riesgos físicos, estrés laboral y comportamientos que puedan perjudicar la salud, y la creación de sistemas de atención en salud centrados en la atención primaria. De igual forma, se advierte la necesidad de luchar en contra de la distribución inequitativa del poder, el dinero y los recursos, lo que incluye la financiación pública para actuar sobre los determinantes sociales de la salud, el incremento de fondos internacionales para la promoción de la equidad sanitaria, el fortalecimiento del papel del Estado en la prestación de servicios básicos esenciales para la salud y la reglamentación de bienes y servicios que puedan impactar la salud, como el tabaco y el alcohol, combatir los prejuicios sexistas en las estructuras sociales, promover la salud sexual y reproductiva, posibilitar la amplia y activa participación ciudadana en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la sociedad, en especial aquellas que afecten la equidad sanitaria. Una última recomendación apunta a la necesidad de hacer seguimiento a los determinantes sociales que influyen en la salud de la población y la equidad sanitaria y sobre la eficacia de las medidas que apuntan a reducir las inequidades sanitarias incidiendo en los determinantes sociales (OMS, 2009).

1.2. La Salud como Derecho Fundamental

Desde su constitución en 1946 la OMS promulgó la salud como uno de los derechos fundamentales del ser humano, estrechamente vinculado a otros como: la alimentación, la vivienda, el trabajo, la educación, la no discriminación, el acceso a la información y la

participación, y lo validó con la propuesta sobre la formulación y aplicación de políticas y programas de salud que promovieran y no violaran el derecho a la misma. Concepción que, teniendo en cuenta la injusticia e inequidad sanitaria que enfrentan muchas naciones y enmarcada dentro de la salud global², ha generado múltiples debates éticos y políticos.

La WHO (2017), planteó la definición de salud como un derecho humano que conlleva la obligación de los Estados de proveerla, de financiar sistemas públicos de salud y de reestructurar los programas de cooperación internacional, al tiempo que favorece a las poblaciones para exigirlos ante cortes nacionales o internacionales. Surge así, el debate sobre la cobertura universal de salud como ideal utópico que ningún país puede alcanzar, dada la lógica neoliberal económica en la que esta se afianza, respondiendo a un mercado financiero que vela por la reducción del gasto público en materia de salud y por el aumento del capital privado. Por tanto, la limitación de capitales de algunos países alcanza solo para la cobertura de servicios básicos y restringe el amplio acceso a los servicios de cuidado en salud, lo que hace que esta no sea un derecho humano universal sino un privilegio que depende de la capacidad financiera del individuo. Para Manchola, et al. (2017) para que la salud se constituya en un derecho humano deben realizarse reformas basadas en la equidad, la participación y la responsabilidad que empoderen a las comunidades en pro de exigirlos.

Por otra parte, Colombia se encuentra entre los países con graves problemas de acceso al sistema de salud pese a la ampliación de su cobertura determinada por la Ley 100 de 1993 en la que se pretendía facilitar el acceso a la salud de todos los colombianos, y a las garantías y regulaciones del derecho a la salud estipuladas en la Ley Estatutaria 1751 de 2015 (Minsalud,

² La salud global, considerando los procesos de globalización, se entiende como la mejoría de la salud y la consecución de la equidad en salud para todas las personas en el mundo por encima de los intereses de naciones en particular. Es diferente a la salud internacional en la medida en que esta se limita a las relaciones políticas y prácticas de salud pública entre gobiernos y naciones específicas (Manchola, et. al., 2017).

2015) la cual considera el derecho a la salud como autónomo e irrenunciable en lo individual y lo colectivo, abarcando el acceso a los servicios de salud de manera oportuna, eficaz y con calidad. Esta Ley registra la obligatoriedad del Estado de adoptar políticas que aseguren la igualdad y acceso a la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación, por lo que se plantea la necesidad de reducir las desigualdades de los determinantes sociales de la salud a nivel social, económico, cultural, ambiental, ocupacional y de educación que pueden incidir en la aparición de la enfermedad y afectar el pleno disfrute de este derecho; promover el mejoramiento de la salud; prevenir la enfermedad y elevar el nivel de la calidad de vida.

Se estipulan, en esta ley, como sujetos de especial protección los niños, niñas y adolescentes, las mujeres embarazadas, los desplazados, las víctimas de violencia y del conflicto armado, y la población adulta mayor, para quienes la atención en salud no será limitada por ningún tipo de restricción económica o administrativa. En el caso de las víctimas de violencia sexual se establece su derecho a recibir de forma prioritaria tratamiento psicológico y psiquiátrico. De igual forma, se decreta como parte del derecho a la salud, la participación de las personas en la formulación de sus políticas.

Atendiendo a lo anterior, se debe resaltar el estudio realizado por Ayala-García (2017) en el que se evalúan los determinantes de acceso a los servicios médicos en Colombia a partir de los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del año 2012, que muestra una reducción del acceso a los servicios médicos entre 1997 y 2012 por barreras de oferta, como: el déficit e inequitativa distribución en materia de oferta de prestadores de servicios de salud para todos los niveles, -particularmente para las actividades de promoción y prevención de enfermedades-, la poca disponibilidad de recursos diagnósticos para la red pública y la atención de urgencias, la existencia de muchos trámites para acceder al servicio, el mal servicio percibido

por los usuarios y la distancia hasta el centro de atención. Y barreras de demanda como: la percepción sobre la gravedad de la enfermedad, la situación económica, y la desconfianza hacia el personal de la salud.

Las variables que explican las marcadas diferencias de acceso a la salud en las diferentes regiones de Colombia son: el estrato socioeconómico, la edad, el sexo, la etnia, la ubicación geográfica, la disponibilidad de los recursos y la cobertura de aseguramiento. Es así como tienen menos probabilidad de acceder a los servicios médicos las personas que habitan en zonas rurales y quienes no están cubiertos por el sistema de régimen contributivo o por el régimen subsidiado³.

Al ser Colombia un país pluriétnico y multicultural, con tres grupos étnicos que representan el 11,056% de la población general: 6,65% población negra o afrocolombiana; 4,4% población indígena; y 0,006% población Rrom. Del total de la población indígena, el 79% está ubicada en el área rural, en tanto que el 90,2% de la Rrom y el 66,9% de la negra o afrocolombiana está en las cabeceras municipales (DANE⁴, 2019). Se reconoce en la Ley Estatutaria 1751 de 2015 (Ministerio Nacional de Salud, 2015) la existencia de estas comunidades y la necesidad de garantizarles el derecho fundamental a su salud integral, respetando sus costumbres acordes con sus cosmovisiones; y se define la salud como derecho fundamental para éstas en un marco de principios de equidad e interculturalidad que acepte los saberes, prácticas, medios tradicionales y alternativos para la recuperación de la salud.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar el trabajo realizado por Balladelli, P. et al. (2013) quien destaca el aspecto sobre la equidad en salud para las minorías étnicas en el país y allí señala la situación de vulnerabilidad en que se encuentran por varios aspectos relacionados

³ Colombia cuenta con dos regímenes de aseguramiento en salud: el contributivo que cubre a quienes tienen un trabajo formal y por ende capacidad de pago; y el subsidiado, pagado por el Estado, para personas con un trabajo informal y bajos ingresos. En este último se encuentran las comunidades indígenas (Ley 100 de 1993).

⁴ El DANE -Departamento Administrativo Nacional de Estadística- es la entidad responsable de la generación y coordinación de las estadísticas oficiales de Colombia.

como: las barreras de acceso a los servicios de salud -ocasionadas por la dispersión geográfica-, la escasez de medios de transporte, el nivel socioeconómico, las constantes amenazas de desplazamiento de sus territorios por grupos armados al margen de la ley, el bajo aseguramiento en el sistema de salud y las limitaciones culturales que se convierten en obstáculos y motivo de discriminación en los servicios de salud y en la decisión de utilizarlos.

Al igual que el trabajo realizado por Noreña-Herrera et. al. (2015) sobre la inequidad existente en el acceso a los servicios de salud reproductiva en mujeres indígenas y afrodescendientes, donde se encontró una considerable proporción de mujeres sin atención prenatal o con una inadecuada atención, mayor atención del parto y el puerperio por parteras y menor atención por profesionales, menos utilización de servicios para la atención del parto y el posparto, en comparación con mujeres no pertenecientes a ninguna de estas etnias. Además, según los registros de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) realizada en Colombia en el año 2015, el mayor porcentaje de no atención prenatal se registra en las subregiones del país en las que se asienta gran parte de las poblaciones indígenas y comunidades afrodescendientes: Litoral Pacífico (12,6%); Antioquia sin Medellín (5,4%); Orinoquia y Amazonía (4,9%); Guajira, César y Magdalena (4,6%); Sur de Bolívar, Sucre y Córdoba (4,3%); Cauca y Nariño sin Litoral (4,1%). En personas sin educación (30,5%) o con un nivel de educación primaria (5,8%); y ubicadas en el quintil de riqueza más bajo (6,2%) y bajo (2,2%) (ENDS, 2016). En ambos trabajos se hace expreso que la etnia, el género y la clase social son factores que ahondan la problemática de inequidad social y de salud presente en las mujeres indígenas y afrodescendientes.

1.3. Qué entender por Salud Sexual y Salud Reproductiva?

1.3.1. *Sexualidad*

La sexualidad tiene muchos significados según la cultura o la sociedad donde se defina. Para Foucault (1984) y Weeks (2012), la sexualidad está delimitada por campos diversos de conocimiento, por reglas y normas sociales, jurídicas, médicas, pedagógicas y religiosas, y por el sentido y valor que el individuo le otorga a sus sentimientos, deseos, sueños y placeres. Para otros autores (Sánchez y Lafaurie, 2015), las manifestaciones de la sexualidad a través del amor, el deseo, el placer y la reproducción son normatizadas por la cultura y determinadas por relaciones de poder inequitativas en las que las mujeres son las más afectadas en cuanto su sexualidad ha sido socialmente construida para subordinarse a los deseos masculinos. En Colombia, a través de la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (Minsalud, 2014), se considera que la sexualidad debe ser liberada de la carga moral con la que se ha sumido a lo largo de la historia, dada su permanente construcción social, asimilación y expresión individual.

Además, la sexualidad como un aspecto fundamental del ser humano, se construye y transforma a lo largo del ciclo de vida; abarca el sexo, la reproducción, la identidad de género, la orientación sexual, el erotismo, la intimidad y el placer; se expresa de diversas formas y está presente en las acciones, pensamientos y sentimientos, y es mediada por las prácticas culturales y significados sociales en que está inmerso el individuo en su cotidianidad (OMS, 2006). Al estar permeada por la cultura y por las normas y modelos sociales, la identidad y las relaciones de género juegan un papel preponderante, particularmente si se tiene en cuenta la marcada

inequidad que se presenta entre hombres y mujeres respecto a su sexualidad (Sánchez y Lafaurie, 2015).

Otro aspecto para tener en cuenta en esta investigación son la reproducción, la maternidad y la paternidad. Dentro de ellos incluimos el concepto de género, construcción simbólica que hacen los individuos de su sexo biológico a partir de la influencia de su contexto. Se entiende el erotismo como placer sexual respecto al grado de satisfacción frente al ejercicio de la sexualidad. Agregado a lo anterior vemos el vínculo afectivo como construcción de relaciones interpersonales con los otros, son cuatro de los componentes fundamentales de la sexualidad (Orcasita, et al., 2018). Este universo simbólico de la sexualidad, en el que la cultura juega un papel preponderante, requiere de un Estado que la facilite y provea las condiciones necesarias para su pleno, libre y responsable disfrute, garantizando los derechos sexuales y los derechos reproductivos que de ella se originan.

Algunos estudios realizados en Colombia como los de Orcasita, L., et al. (2018) y Sevilla y Orcasita (2014) sobre el concepto que se tiene y el sentido que se da a la sexualidad, y las prácticas de formación relacionadas con esta, muestran que la sexualidad va más allá del contacto íntimo e involucra el respeto y el conocimiento sobre sí mismo, exige responsabilidad y autocuidado, y alrededor de ella se teje uno de los temores más grandes: el embarazo temprano. Pese a que la sexualidad es considerada como un aspecto fundamental y transversal en la vida humana, influyen en ella fuertes impedimentos morales y religiosos, un marcado desconocimiento y falta de acceso a la información, patrones de crianza e ideas sobre la reproducción como su fin último y dificultades para aceptar la diversidad sexual, lo que limita la apertura a nuevos saberes en los contextos actuales y restringe el diálogo sobre ella a la prohibición y la advertencia. Para efectos de esta investigación la sexualidad ha de entenderse

como una construcción social que la persona vive libre y voluntariamente sin perder de vista la intersubjetividad, en cuanto a los deseos o intereses de ese otro con quien se relaciona; y atendiendo a su carácter cambiante y constructivo a lo largo del ciclo de vida del ser humano.

1.3.2. *Salud Sexual y Salud Reproductiva*

Aunque representan dos ámbitos diferentes en la vida humana, la sexualidad y la reproducción están ligadas por las construcciones sociales que han posibilitado el disfrute de la primera sin reproducción y de esta última al margen de la sexualidad. La OMS define la salud sexual como la integración de los componentes orgánicos, sensibles, mentales y sociales del ser sexual que enriquecen y potencian su personalidad, comunicación y amor; y la salud reproductiva como la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria bajo la libertad para decidir o no procrear, cuándo y con qué frecuencia (OMS, 2018). En la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo realizada en 1994, en el Cairo-Egipto, ambos conceptos se articulan, quedando enlazados el goce y satisfacción de una vida sexual sin riesgo y la capacidad y libertad para procrear.

Este concepto se irá transformando por los avances en la comprensión de la sexualidad humana, la aparición de diferentes afecciones asociadas a la salud sexual y reproductiva, el surgimiento de nuevas identidades sexuales y nuevos modos de relacionarse afectiva y eróticamente, el impacto sobre la salud de los individuos que tiene la discriminación, la desigualdad, la marginalidad y la estigmatización de las prácticas sexuales socialmente inaceptables, y la deficiente atención en salud sexual, junto con los cambios socioculturales, económicos y políticos que vinculan los derechos humanos en el contexto de la sexualidad, la salud sexual y la salud reproductiva.

Dada la dificultad para establecer la diferencia entre salud sexual y salud reproductiva, la OMS propone tres componentes básicos para diferenciarlas a partir de sus intersecciones y disimilitudes. En el primero se concentran seis principios rectores: un enfoque holístico de la salud sexual, que enmarca el logro de un estado de bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad; la relación intrínseca existente entre la salud sexual y la salud reproductiva pese a sus diferencias en algunos aspectos; el respeto, la protección y el cumplimiento de los derechos humanos, en la medida en que son una condición necesaria para la salud sexual; la influencia de la salud sexual en todas las esferas del ser humano, que requiere de intervenciones individuales, grupales y colectivas; como un proceso dinámico y continuo, la salud sexual responde a las necesidades de cada individuo acorde con su ciclo vital y ámbito sociocultural; la realización de intervenciones en salud sexual basadas en evidencia científica, por personal competente y ético que vele por la privacidad y confidencialidad de la persona, y fomente la toma de decisiones basada en la suficiente información.

En el segundo componente se establecen las intervenciones que se han de realizar en materia de salud sexual y salud reproductiva. Para la salud sexual: intervenir procesos sobre la función sexual y orientación psicosexual; educación e información integral; prevención de la violencia de género y el apoyo y atención a sus víctimas; prevención y control del VIH y otras ETS. En la salud reproductiva: asistencia prenatal durante el parto y puerperio; orientación y suministro de métodos anticonceptivos; tratamiento de la esterilidad; servicios de aborto seguro. Todas las intervenciones se respaldan entre sí potenciando los efectos y reforzando la salud sexual en su conjunto. El tercer componente da cuenta de las normas culturales y sociales en torno a la sexualidad; desigualdades socioeconómicas y de género; derechos humanos; leyes, políticas, reglamentos y estrategias.

Por otra parte, en la investigación realizada por Gallo, et al. (2016) se expone que, pese a que las temáticas sobre salud sexual y salud reproductiva se han abordado frecuentemente en diferentes ámbitos académicos, políticos y sociales, siguen existiendo vacíos conceptuales, teóricos y pedagógicos sobre éstas, y más vacíos aún en relación con el pleno disfrute de los derechos sexuales y derechos reproductivos de los individuos desde un enfoque de género, dado que los conceptos de sexualidad y reproducción son muy diferentes para cada etnia y cultura, quienes a partir de las experiencias particulares los definen, otorgan significado y ejercen sus derechos.

Por tanto, pensar la salud sexual desde un enfoque de género es fundamental para el momento histórico que se vive, en la medida en que se ha dado apertura a la construcción de nuevas identidades sexuales, a otras formas de relacionamiento erótico-afectivo, lo que conlleva nuevas exigencias en el campo de la salud sexual y la salud reproductiva que impacten de forma positiva los géneros y sus diversidades, garantizando los derechos sexuales y reproductivos.

1.3.3. Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos

Los derechos sexuales y reproductivos se encuentran en la misma dinámica del derecho a la salud por su estrecha relación con otros derechos humanos. Dado que la sexualidad se ubica entre lo íntimo, lo privado y lo público⁵, esferas determinadas culturalmente y que se relacionan con libertades y derechos, los estados están en la obligación de protegerlas. Al relacionarse con la autodeterminación corporal y sexual se consideran los derechos sexuales y los reproductivos

⁵ *“La intimidad es una esfera que tiene que ver con los sueños, los deseos, las fantasías, los pensamientos, los sentimientos y los proyectos de las personas; es aquello sobre lo cual el individuo tiene total libertad, incluso de comunicarlo o no, es una esfera absolutamente personal. La privacidad es igualmente una esfera personal pero que se proyecta a otros a quienes se elige por razones de gustos; en esta esfera el rango de libertad es amplio, pero no absoluto como sí lo es en la intimidad. Lo público es una esfera donde participan todos, en la cual los criterios o gustos personales tienen poca importancia; la libertad queda limitada”* (Garzón, 2003 citado por Arcila, 2014: 96).

ejes fundamentales para el ejercicio de la salud sexual y la reproductiva por lo que deben ser garantizados a fin de otorgar a los individuos el poder para tomar decisiones informadas y responsables sobre su sexualidad (Ospina y Castaño, 2009; Gallo et al., 2016). Pese a lo anterior, en Latinoamérica la sociedad patriarcal imperante imposibilita el ejercicio de una sexualidad plena y libre a las mujeres, al negar su autonomía y capacidad para decidir sobre su cuerpo, sexualidad y reproducción, lo que conlleva una marcada violencia sexual en los países de esta región derivada además de las inequidades sociales, culturales, económicas y políticas (Gaitán-Duarte, 2018).

La aparición de los derechos sexuales y reproductivos en las políticas públicas en salud sexual y reproductiva en Colombia se fundamentan en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo realizada en el Cairo en 1994 que enfatiza la importancia de la participación e intervención igualitaria de hombres y mujeres en la vida productiva y reproductiva, el mejoramiento de las condiciones de vida de la mujer en pro de favorecer su capacidad de toma de decisiones, particularmente en el ámbito de la sexualidad y la reproducción, el reconocimiento del derecho de las parejas e individuos a disponer de información y medios para decidir el número de hijos y el espaciamiento de los nacimientos, y el derecho a alcanzar un alto nivel de salud sexual y reproductiva. En la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, dada en Beijing en 1995, en la que se reconoce a la mujer como persona libre y responsable para decidir sobre su sexualidad y se establece la igualdad entre los hombres y las mujeres en asuntos como las relaciones sexuales y la reproducción. En las reflexiones sobre la poca información y conocimientos que tiene la población mundial sobre la sexualidad humana, la deficiente calidad de los servicios de salud sexual y salud reproductiva, la prevalencia de comportamientos sexuales de alto riesgo y la imposibilidad que tienen las mujeres, por

discriminación y problemas de género, de tomar decisiones sobre sus cuerpos y sexualidad (Naciones Unidas, 1995).

La Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos - PNSDSDR 2014 – 2021- (Minsalud 2014), es estructurada en Colombia a partir de los postulados del Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021, que busca velar por la salud integral, la salud sexual y la salud reproductiva de los individuos y las comunidades. Se encuentra enmarcada en la Constitución Política Colombiana, en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, en los principios consagrados en las declaraciones internacionales emanadas por la ONU y la OEA, y en el conjunto de normas, resoluciones, directivas y documentos técnicos, especialmente los sectoriales de salud y del Departamento Nacional de Planeación -CONPES-, que constituyen el ordenamiento jurídico interno nacional en relación con esta Política. El Derecho Internacional Humanitario es fundamental para la PNSDSDR por ser Colombia un país en conflicto desde hace varias décadas, en el que muchas mujeres, niñas, adolescentes y comunidad LGTBI se han visto fuertemente violentadas en su integridad sexual, al constituirse su cuerpo en botín o arma de guerra.

La PNSDSDR considera la sexualidad como una dimensión humana fundamental en el desarrollo de las potencialidades de las personas, de los grupos y las comunidades. A partir de este principio define los derechos sexuales y reproductivos para el ejercicio libre autónomo e informado de la sexualidad, bajo un enfoque de derechos humanos, de género, diferencial y de ciclo de vida. Además de éstos cuatro enfoques, Gallo, et al. (2016) han identificado el de mercado, cuyos postulados atienden a un sistema neoliberal y a la creación del Sistema General de Seguridad Social en Salud, implementado por la Ley 100 de 1993, que funciona con la lógica del mercado y que ha generado retrocesos en el reconocimiento y en la capacidad de garantizarle

el derecho a la salud a los colombianos, vendiendo y haciendo mal uso de los servicios, y generando mayor rentabilidad a las redes prestadoras de servicios.

1.3.4. Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos - PNSDSDR-

La prevención de infecciones de transmisión sexual, la falta acceso a métodos anticonceptivos, los embarazos no deseados, el aborto, la violencia de género, los abusos sexuales, la violencia sexual, son algunas de las realidades que enfrentan las mujeres en Colombia en la búsqueda para el logro y disfrute de su salud sexual y reproductiva. En la PNSDSDR 2014-2021, se define la sexualidad como una condición humana y humanizante en la que deben ser reconocidas las vivencias relacionadas con el afecto, el disfrute, el placer, el erotismo y su influjo en la salud física, mental y social, y en el ejercicio de los derechos y la plena ciudadanía.

Política fundamentada en el enfoque de derechos, el de género, el diferencial y el de ciclo de vida para proponer las acciones de promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento rehabilitación y paliación, dentro de un modelo de determinantes sociales de la salud. Los componentes que desarrolla esta política están encaminados hacia la promoción de los derechos sexuales, los derechos reproductivos y la equidad de género; la prevención y atención integral en salud sexual y salud reproductiva desde un enfoque de derechos, a darse en tres líneas operativas: la promoción de la salud, la gestión del riesgo en salud y la gestión de la salud pública; con estrategias como el fortalecimiento de la gestión del sector salud, la generación de alianzas, la movilización social, la gestión de la comunicación de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, que integra un componente educativo, y la gestión de conocimiento.

Bajo el enfoque de Derechos, se resalta la necesidad de evitar cualquier forma de discriminación, respetar la diversidad cultural, mejorar las condiciones de vida, reducir las inequidades y proteger el medio ambiente, en su biósfera y biodiversidad, entre otros. Aplicado al campo de la salud sexual y la salud reproductiva, desde este enfoque se propende por el derecho a la libertad sexual, a la intimidad, a la libertad de pensamiento, a la vida e integridad personal, a la información, a la autonomía reproductiva sin sufrir discriminación, coacciones o violencia, a la atención en materia educativa a los niños, niñas y adolescentes para que asuman de modo positivo su sexualidad. En conexión con el derecho a la dignidad, la libertad y la igualdad, todos los individuos deben ser autónomos sobre las cuestiones relativas a su sexualidad: la actividad sexual, la orientación sexual, la identidad de género, y su relación con la salud sexual y la salud reproductiva. Es el Estado quien debe promover las condiciones de respeto mutuo e igualdad entre hombres y mujeres y generar los mecanismos de protección para las personas más vulnerables por su condición económica, física o mental.

Por otra parte, el enfoque de género parte del reconocimiento de la construcción sociocultural de lo femenino y lo masculino, bajo un sistema de relaciones sociales desde el que se establecen normas, formas de comportamiento, prácticas, cualidades y posiciones sociales y psicológicas para el ser femenino y el ser masculino. Es así como en la PNSDSDR el género se establece como eje fundamental en la organización de la vida social. En el campo de la salud sexual y la salud reproductiva, este enfoque posibilita reflexionar sobre engranaje histórico y socio-cultural que pone a las mujeres en una situación de vulnerabilidad frente al riesgo de enfermar o morir, al estar sujetas a procesos biológicos como el embarazo, el parto y el aborto; a procesos sociales como la planificación familiar, la violencia, la discriminación y el abuso sexual por el simple hecho de ser mujeres. En esta Política se resalta la articulación del género con la

pertenencia étnica, la orientación sexual (heterosexual, homosexual o bisexual), la identidad de género, el ciclo vital, la discapacidad, la victimización por el conflicto armado y otras formas de violencia, el desplazamiento forzado, los procesos migratorios, que potencian la desigualdad e inequidad.

En esta medida se adopta el enfoque diferencial a través del cual se reconoce la diversidad, las particulares sociales, culturales y religiosas, y otros sub-diferenciales como la orientación sexual, la identidad de género, la pertenencia étnica, la discapacidad física, mental intelectual o sensorial, y víctimas del conflicto armado, implementando acciones que garanticen la igualdad, la equidad y la no discriminación. Finalmente, el enfoque de Ciclo de Vida atiende al hecho de las formas de expresión de la salud sexual y la salud reproductiva reconociendo a los sujetos y sus necesidades a lo largo del su ciclo vital.

El estudio realizado por Gallo et al. (2016) sobre Tendencias en sexualidad y reproducción en las políticas públicas de salud sexual y reproductiva en Colombia, durante los años 2003-2013, evidencia la no existencia en la PNSDSDR de una definición de los conceptos sexualidad y reproducción, los relacionados con salud sexual y salud reproductiva son unificados en un solo concepto, desconociéndose la importancia y alcances teóricos y conceptuales de cada uno de ellos. De igual forma, se da cuenta de la visión biológica y aséptica que se tiene de la sexualidad y el recurrente uso de las definiciones dadas por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud para abordar estos temas. Además, de la ausencia de los conceptos *queer*, *trans*, y demás orientaciones *tránsgender* que permitan entender y asumir la sexualidad y reproducción, la construcción social de los géneros y las políticas públicas.

Es así como se reconocen el enfoque biológico, de derechos, diferencial, de salud pública y de mercado como direccionadores en la construcción de esta Política, los que se interrelacionan

entre sí, sin ser excluyentes. El enfoque biológico atiende a un reduccionismo de atención en salud basado en modelos biomédicos dejando de lado elementos psicológicos, sociales, culturales, educativos y familiares que permiten abordar la complejidad de la sexualidad y la reproducción en las sociedades desde una perspectiva de derechos humanos. El enfoque de derecho posibilita el reconocimiento de la autonomía que tienen los sujetos para decidir sobre su sexualidad y reproducción, sin embargo, se siguen presentando barreras políticas, sociales e institucionales para la aplicación de este en temas como el aborto y anclaje de la mujer a la vida privada, lo que conlleva la tolerancia de su agresión en el seno de la familia y la intimidad y promueve la invisibilización y trivialización de la violencia de género.

El enfoque de género en la PNSDSDR atiende a las diferencias étnicas y territoriales, dejando de lado el nivel socioeconómico, las capacidades cognitivas y las subculturas juveniles. La salud sexual y la salud reproductiva enmarcadas bajo un enfoque de salud pública, tuvo su mayor impacto en el período 2002-2010, en el que se consideró que la salud debía enmarcarse en los contextos social, económico, cultural y político en que vivían las personas. Según Barrero (2011), los programas que se adelantaron en salud sexual y reproductiva entre 1992-2006 fueron diseñados y ejecutados para marginar a grupos etarios como jóvenes, mujeres y campesinos bajo la idea de ser poseedores de conductas riesgosas. Por último, el enfoque de mercado, sustentando en postulados del capitalismo y neoliberalismo, concebido en la Ley 100 de 1993, lleva a que sea el sector privado y no público quien se haga cargo de la salud sexual y reproductiva de los colombianos, centrandó su interés en la rentabilidad económica y su intervención solo cuando hay rentabilidad, por tanto, la salud no es un derecho de las personas sino un servicio que debe generar ganancia y rentabilidad.

Los principios que rigen la orientación ética en el desarrollo de las acciones en material de sexualidad, derechos sexuales y reproductivos se puntualizan en esta Política en el entendimiento de la sexualidad como una condición humana fundamental para el desarrollo del individuo, por lo que debe ser liberada de cualquier carga moral y analizarse exclusivamente de los derechos y el respeto por las personas; en la igualdad y equidad desde la diversidad; en la identidad y no discriminación por condición de sexo, género, orientación sexual, identidad de género y cultura; la diferenciación entre sexualidad y reproducción; la libertad sexual y la reproductiva materializadas a través de las decisiones personales; la vinculación entre los derechos sexuales y los derechos reproductivos y el marco normativo; el reconocimiento de las acciones para la garantía de los derechos; la responsabilidad en los ámbitos de la sexualidad y la reproducción; la integralidad y no fragmentación para la garantía de los derechos sexuales y los derechos reproductivos; y la armonización con otras normas, planes y programas en torno a la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos con que cuenta el país, en procura del logro de objetivos comunes.

2. Género

Históricamente, los estudios sobre género se iniciaron a partir de la lucha de las mujeres por el reconocimiento de su ciudadanía, por sus derechos, y por el derecho a la educación, siendo a mediados del siglo XIX cuando aparece el movimiento social feminista cuya principal demanda era el voto de las mujeres, lo que abrió las puertas a las discusiones en torno a la condición de la mujer como sujeto social con derechos políticos. Las demandas feministas se fueron ampliando y para finales de 1960 surge el nuevo feminismo, conocido como la segunda ola feminista, reclamando el derecho a iguales condiciones salariales y de trabajo para hombres y

mujeres, la necesidad de llevar al ámbito público situaciones que eran concebidas exclusivas del privado como la violencia doméstica, los derechos reproductivos, la crianza de los hijos y las actividades domésticas, asuntos que debían ser cuestionados como temas sociales y por tanto objeto de políticas de Estado, y la autonomía de las mujeres en cuanto a su cuerpo, reivindicando el derecho al placer sexual y la decisión de su maternidad (Scheibe y Araújo, 2015).

Las diferencias basadas en el sexo dieron pie a que el sujeto del feminismo fueran las mujeres, en la medida en que se considera que eran más débiles, menos inteligentes, más susceptibles a sus emociones y sentimientos que los hombres, y su destino estaba marcado por la maternidad, rasgos que les hacían depender de los hombres. La idea de la mujer como opuesta al hombre, y lo masculino como universal, lleva a los movimientos feministas a reivindicar la diversidad de las mujeres, por lo que la categoría sexo fue eliminada de sus discursos, entrando a utilizar el término mujeres.

2.1. Concepto de Género

El género se ha abordado desde diversas posturas analíticas que dan cuenta de su sentido como construcción cultural dinamizadora de las relaciones entre los individuos. Posiciones que abarcan ideas patriarcales sobre el dominio absoluto que tienen los hombres sobre las mujeres en tanto la apropiación de su cuerpo para la reproducción y la imposición de la sexualidad como un mecanismo de gobernar el cuerpo social. Desde las teorías marxistas y la crítica feminista, para quienes la inferioridad social de la mujer está determinada por las reglas y normas de distribución del trabajo y los bienes, esto es la dominación material y económica; teorías que para Hincapié (2015) distan de las sociales o de las de formación del sujeto, reduciendo la construcción de los géneros a la determinación material, desplazando la moral, la subjetividad y

los valores socioculturales de los cuales depende este para poder ser históricamente reformulado. Y desde la teoría francesa psicoanalítica que sostiene que la subordinación de la mujer está determinada por el orden simbólico que afecta la vida social, fundado en la heterosexualidad y en la idea de que las relaciones de género se limitan a la familia y la experiencia doméstica, acotando la lectura histórica y cultural del género.

Son tres los enfoques -cultural, social y político-, que llevan a entender el género como un sistema de relaciones socioculturales y sexuales basado en las diferencias de los cuerpos, en una articulación entre los símbolos culturales, la normatividad, las relaciones sociales y la identidad (Scott, 1999, citado por Hincapié, 2015). Desde el punto de vista cultural como referencia a la construcción simbólica que hacen los individuos sobre lo femenino y lo masculino, respondiendo a un determinado contexto histórico; desde lo social acercándose al sistema de relaciones y roles construidos a partir de los valores, representaciones y significados que se dan a las diferencias sexuales; y desde lo político enunciando y cuestionando las estructuras de poder con predominio de lo masculino, subordinación de la mujer y discriminación de los individuos que construyen identidades sexuales diferentes a las establecidas hegemónicamente.

Ahora bien, en relación con el término género, su uso data de 1968 para diferenciar la identidad sexual de la identidad anatómica de los transexuales. Concepto que se transforma a partir de las discusiones generadas desde la teoría feminista, y que termina siendo considerado como un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se fundan sobre las diferencias percibidas entre los sexos, y como primera forma de dar significado a las relaciones de poder (Scott, 2002). Desde esta perspectiva, el género hace parte de las relaciones sociales y por tanto es fundamental en la configuración de las sociedades, al ser una construcción social en estrecha

relación con la cultura y la historia puede transformarse, modificarse y repensarse. La idea del género como construcción cultural de la diferencia sexual es reevaluada por Serret (2011) quien considera que en esta definición se desconoce la deconstrucción del propio cuerpo sexuado, al darse por sentada la materialidad y objetividad del sexo, a la vez que se pretende resumir en una sola palabra procesos, niveles y realidades no diferenciadas.

La oposición y crítica a los estudios sociológicos sobre género son dados desde la teoría *queer*, surgida en Estados Unidos a finales de la década de los ochenta y representada por autoras como Judith Butler, en su aspiración de entender la dinámica de la sexualidad y del deseo en la organización de las relaciones sociales. Enfrentamiento que se hace presente en la medida en que los estudios sociológicos, pese a comprender la sexualidad como construcción social e histórica, se basan en la idea de que lo normal de la sexualidad son las relaciones heterosexuales siendo las demás sexualidades anormales.

Es así como en la teoría *queer* se refutan los planteamientos que presuponen los límites y correcciones del género que limitan su significado a las concepciones generalmente aceptadas de la heteronormatividad obligatoria, que asigna, clasifica y regula las identidades de género en la sociedad occidental, exaltando las identidades sexuales verdaderas -hombre y mujer- y castigando las que no lo son. Géneros inteligibles y correctos que instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo como lo afirma Butler (2017). La no conformidad de estos aspectos de la sexualidad en un individuo conduce inexorablemente al rechazo, la estigmatización y discriminación social, por ser identidades falsas o ininteligibles.

Sumado a lo anterior, este sistema de heterosexualidad obligatoria es entendido como un aparato disciplinario que cuadricula y regula el espacio social en toda su extensión, con el único

objetivo de garantizar la reproducción de la especie. Para Butler el régimen heterosexista ha sido naturalizado en Occidente, lo que consecuentemente ha generado la invisibilización de su violento carácter normativo el cual ha sido aceptado como parte natural, por lo que se hace necesaria su desnaturalización y desestabilización, contrarrestando así la violencia de las normas de género y visibilizando los intereses políticos que operan en la cimentación e implantación de categorías dominantes de identidad sexual.

La identidad de género es performativa, por lo que solo existe en y a través de un conjunto de actos de género que crean la idea de género, y sin los cuales no habría género alguno. Actos que se dan desde la experiencia subjetiva de la corporalidad (gestos, movimientos posturas, expresiones, comportamientos, entre otros) de forma repetida y sostenidos en el tiempo, para finalmente constituirse en una identidad construida. En una analogía con el contexto teatral, los actos de género guardan similitud con los actos performativos del teatro en su estructura dramática -hacer, dramatizar, reproducir-, que, llevados al género, uno hace su cuerpo y reproduce un guion sociocultural que estipula los roles a ser representados.

Más allá de entender el género como una característica de clasificación de los individuos, se deben entender y tener en cuenta las pautas normativas, representaciones colectivas, los valores y prácticas de cada sociedad a través de las cuales se otorga significado a los cuerpos sexuados y las relaciones entre unos y otros, en concordancia con las cambiantes identidad de género presentes en las sociedades contemporáneas. En Colombia, la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos define el género como una construcción social sobre los cuerpos y las pautas de comportamiento que deben seguir hombres y mujeres (Minsalud, 2014: 144).

Como lo afirma Serret (2011) en el texto *Hacia una redefinición de las identidades de género*, es el acervo de lecturas que se hacen sobre el propio cuerpo lo que le permite al individuo reconocer su identidad, para posicionarse frente a los referentes de feminidad y masculinidad, estimar la diferencia sexual y tener una postura frente al deseo. La identidad como producto de interpretación y producción de significados, es cambiante, temporal y discordante, de allí que se considere que no se nace con una identidad, sino que esta se construye a lo largo del ciclo de vida. En esta medida la identidad de género es una percepción elaborada a partir de las figuraciones socialmente compartidas que se reconstruyen y resignifican constantemente.

La última Encuesta Nacional de Demografía y Salud realizada en Colombia en el año 2015 (ENDS, 2016), incluyó una serie de preguntas sobre las percepciones de masculinidad y feminidad que tenía la población bajo temas como la subvaloración de las mujeres, el ejercicio de la sexualidad, las actitudes frente al sexo y el uso de anticonceptivos, la legitimación de la violencia, los imaginarios sobre las actividades domésticas y de cuidado, el acceso a la propiedad, y las percepciones y actitudes hacia la población LGBT, todas ellas orientadas a la identificación de aspectos relacionados con los roles de género, identidades de género y orientaciones sexuales.

En dicha encuesta se encontró que, frente al tema de la subvaloración de las mujeres, el 65% de los hombres está de acuerdo que los hombres necesitan de una mujer en la casa; el 51,4% considera que son ellos la cabeza del hogar, y el 51,2% está de acuerdo con la afirmación de que las familias que cuentan con un hombre tienen menos problemas, lo que pone en evidencia el lugar de subordinación y desigualdad de la mujer, relacionada con la feminidad, respecto a lo masculino. En cuanto al ejercicio de la sexualidad, las percepciones registradas apuntan a un mayor porcentaje de las mujeres de estar de acuerdo con las siguientes ideas: los

hombres siempre están listos para tener sexo (55,2%); los hombres no hablan de sexo, lo hacen (45,5%); los hombres necesitan más sexo que las mujeres (30,2%); la masturbación es cosa de hombres (24,9%); la mujer se debe casar virgen (21,3%). Se anota que las afirmaciones presentadas para identificar los imaginarios de la población en cuanto al ejercicio de la sexualidad son limitadas al sexo. Los imaginarios de la población relacionados con la anticoncepción dan cuenta de una marcada tendencia a considerar que esta es responsabilidad de las mujeres. En relación con la legitimación de la violencia, el 6,0% de los hombres y 5,3% de las mujeres estuvieron de acuerdo con que una mujer debe aguantar la violencia de pareja para mantener su familia unidad (ENDS, 2016).

En cuanto a la orientación sexual y sexo de la pareja, el 99% de las mujeres y el 98,2% de los hombres entrevistados son heterosexuales, el 0,4% de las mujeres y el 1,2% de los hombres son homosexuales, y un 0,6% hombres y mujeres se declararon bisexuales. En relación con las percepciones y actitudes hacia la población LGBT, más del 80% de los entrevistados consideraron que las personas homosexuales tienen los mismos derechos que las heterosexuales (ENDS, 2016). Se resalta la recomendación de que, en futuras encuestas de país, y desde una perspectiva de enfoque de género, se enfatice más en la población LGTBI, a fin de poder obtener más información sobre sus roles y estereotipos.

2.2. Violencia de Género en Colombia

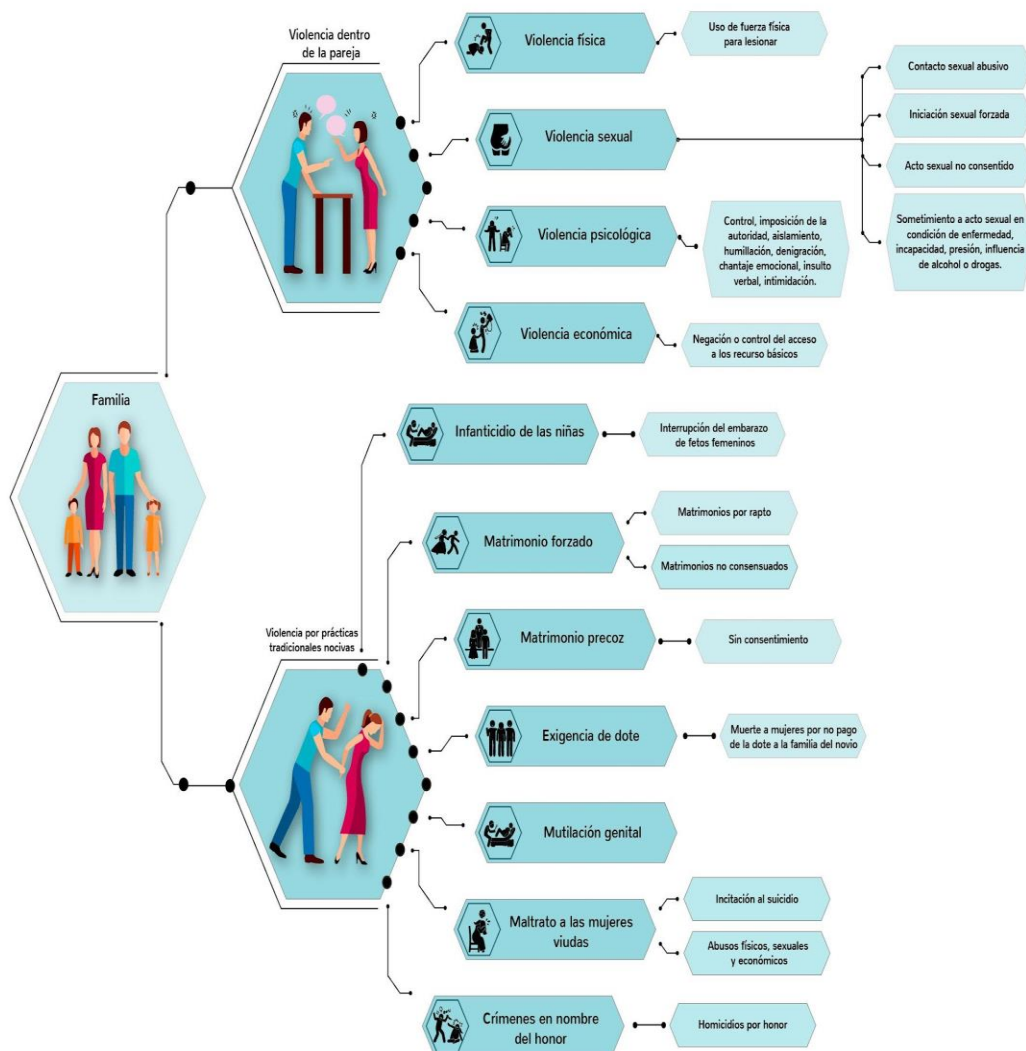
En los Gráficos 1, 2, 3, 4 y 5 se pueden observar las diferentes violencias a las cuales las mujeres se han visto sometidas a lo largo de la historia, que trasgreden sus derechos humanos, han sido social y culturalmente invisibilizadas, naturalizadas y asumidas como parte de su cotidianidad. Las diversas formas de violencia contra la mujer varían acorde con los contextos

sociales, económicos, políticos y culturales, son fluctuantes con los cambios demográficos, las reestructuraciones económicas, la aparición de movimientos sociales o culturales y el desarrollo tecnológico. En su base estructural se asienta un sistema patriarcal y de relaciones de dominación y subordinación, una cultura que las fomenta y unas marcadas desigualdades económicas (ONU, 2006; ONU, 2014). La violencia contra las mujeres es una de las principales causas de lesiones y discapacidad, constituyéndose en un factor de riesgo para su salud física, mental, sexual y reproductiva (OMS, 2013; WHO, 2013; ONU, 2006).

Y, en los gráficos 6, 7, 8, 9 y 10, se muestran cómo los factores sociales, comunitarios, relacionales y familiares -posición desigual de las mujeres, la pobreza, el uso normativo de la violencia, la aceptación tradicional de los roles de género-, y factores individuales -bajo nivel educativo, la depresión, el uso nocivo de alcohol y drogas, el haber sido víctima de maltrato en la niñez y aceptar la violencia como forma de resolver los conflictos-, influyen en el riesgo para que las mujeres sufran maltrato. Es importante resaltar que, las disparidades de poder, fundadas en la discriminación y las desigualdades se constituyen en las determinantes subyacentes a estos factores de riesgo.

Gráfico 1

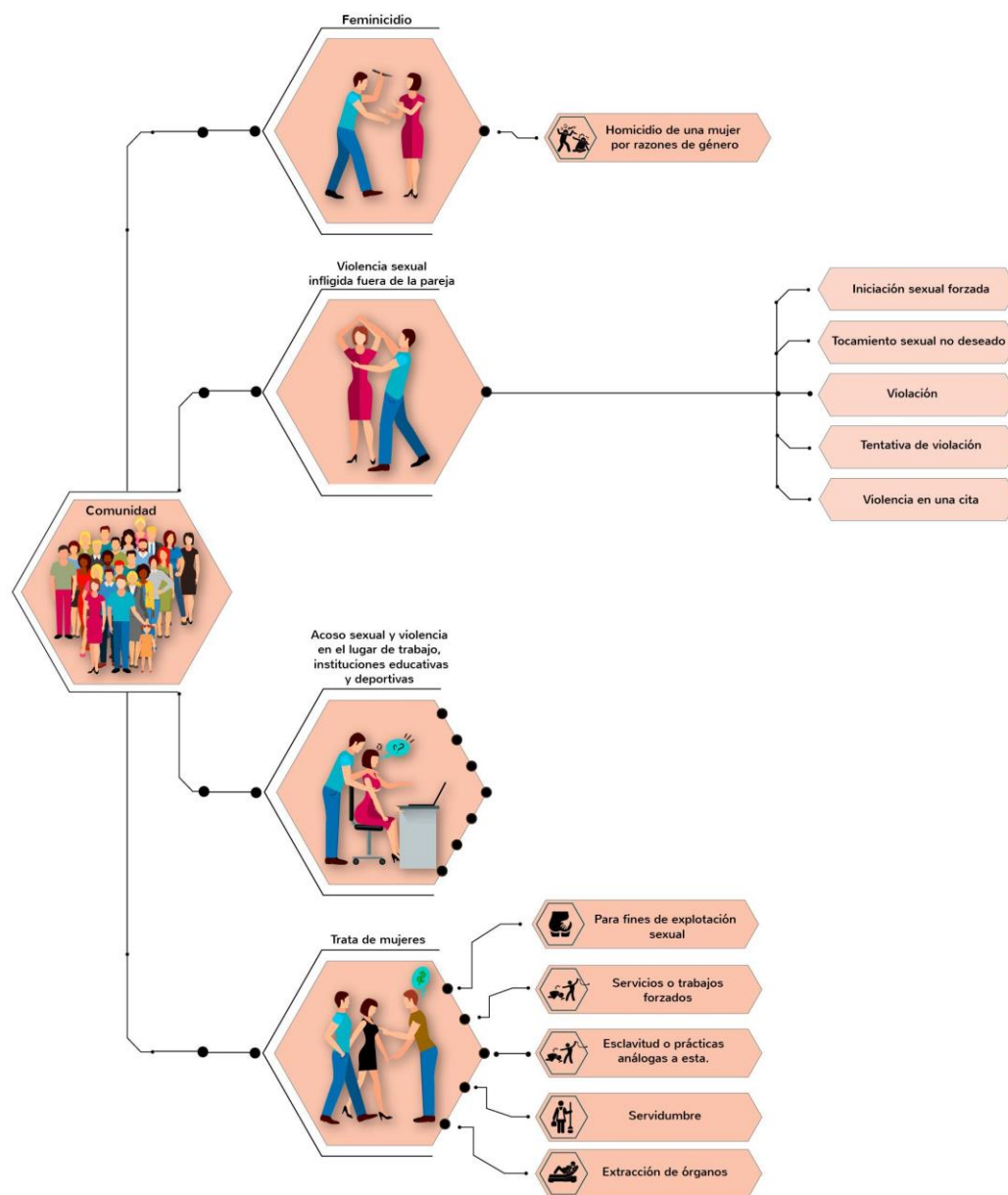
Formas de violencia contra la mujer en el ámbito familiar



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 2

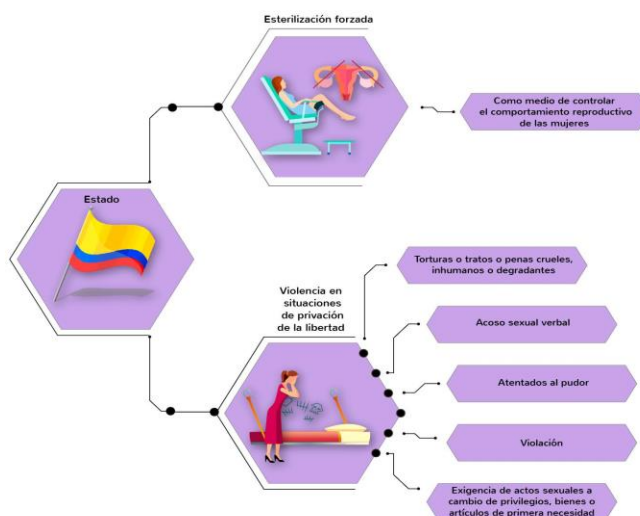
Formas de violencia contra la mujer desde la comunidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 3

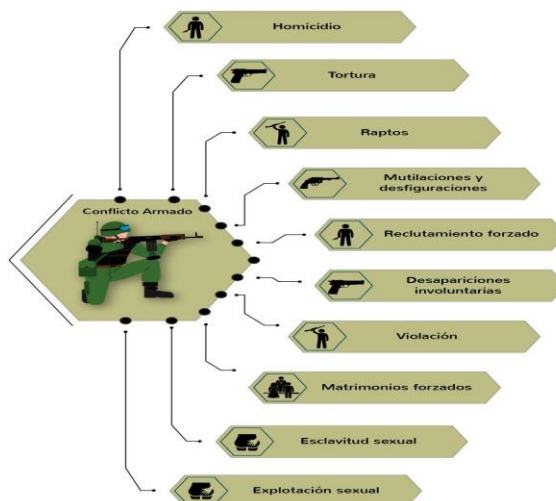
Formas de violencia contra la mujer ejercidas por el Estado



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 4

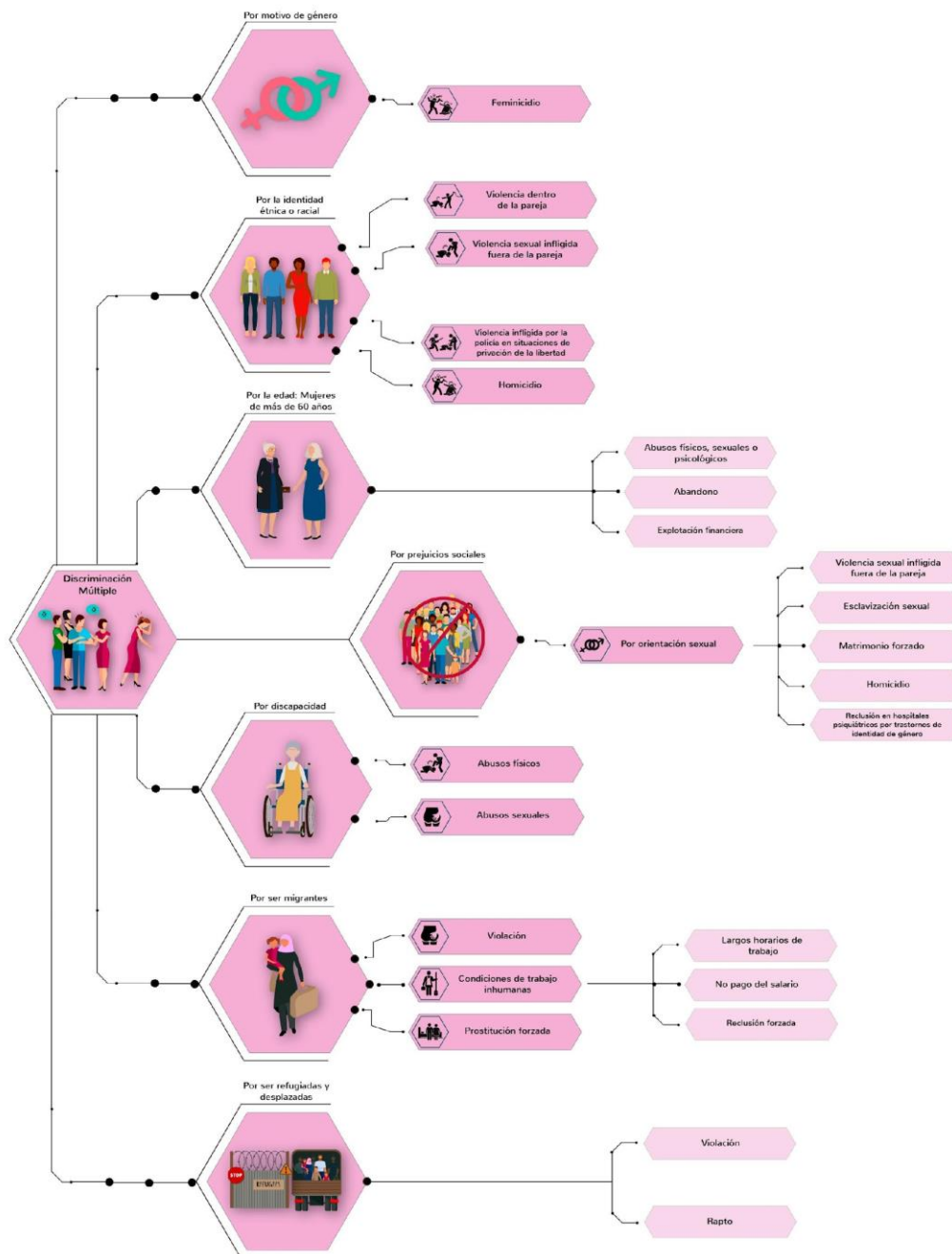
Formas de violencia contra la mujer en el marco de conflictos armados



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 5

Formas de violencia contra la mujer por múltiples formas de discriminación



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

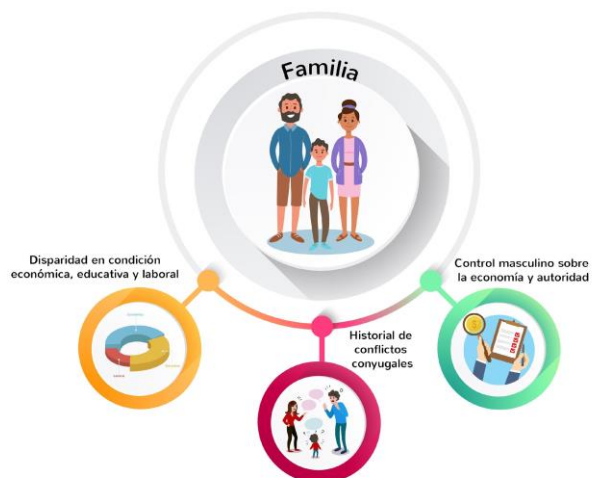
Gráfico 6

Factores individuales de riesgo de violencia contra las mujeres



Gráfico 7

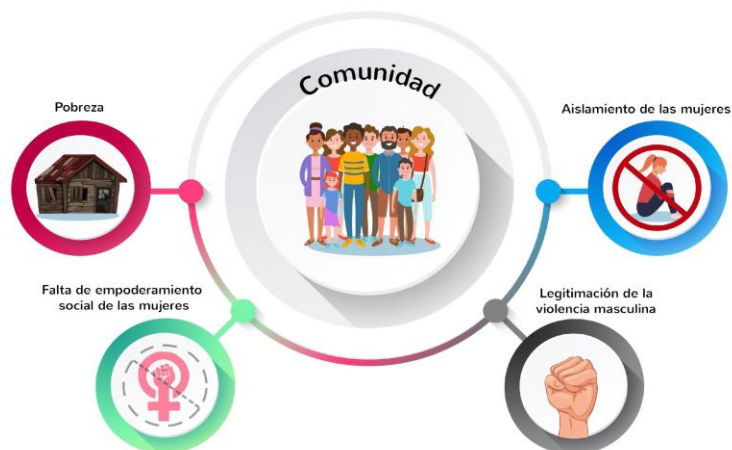
Factores familiares de riesgo de violencia contra las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 8

Factores comunitarios de riesgo de violencia contra las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 9

Factores sociales de riesgo de violencia contra las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

Gráfico 10

Factores sociales de riesgo de violencia contra las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la información registrada en el Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (ONU, 2006)

El incremento de estas violencias, la forma sistemática y extrema en que se están llevando a cabo, que vulneran el derecho a la vida y sustentan las relaciones desiguales, construidas culturalmente, entre hombres y mujeres, ha hecho que los Estados las afronten como un problema público y promuevan leyes centradas en su tipificación, erradicación y castigo.

Además, se considera que la violencia infligida por la pareja es una de las formas más comunes de violencia contra la mujer (UNWOMEN, 2013), que incluye no solo maltrato físico, sino también psicológico y sexual, y que puede conllevar a traumatismos físicos, trastornos funcionales, depresión, ansiedad, fobias, intento de suicidio, tabaquismo, abuso de alcohol y drogas, baja autoestima, comportamientos sexuales de riesgo, infecciones de transmisión sexual, disfunción sexual, y feminicidio. Para el caso de Colombia, la violencia contra las mujeres es transversal a todas las clases sociales, culturas y etnias, haciéndose presente en los contextos familiar, laboral, social y comunitario, y manifestándose no solo como violencia física que causa

daño en el cuerpo, sino también psicológica con humillaciones, insultos, amenazas, menosprecio y ridiculización; económica, en cuanto al control de los recursos y las decisiones que pueden las mujeres tomar sobre éstos; y sexual, al verse forzadas a tener relaciones sexuales no consentidas, a casarse obligadas y tener embarazos no deseados, y al no permitirles el pleno disfrute de su cuerpo y sexualidad.

El informe Forensis (2015) del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses registra 47.248 casos de violencia de pareja en Colombia en el año 2015, siendo las mujeres entre los 20 y 29 años la población más afectada (86,66%), y en la mayoría de los casos el compañero el presunto agresor que ejerce la violencia en el interior del hogar. Los departamentos con mayor número de casos de violencia de pareja para este período fueron Bogotá, Antioquia, Cundinamarca, Valle del Cauca y Santander. Violencia que se incrementó en un 7% para el año 2016, con un total de 50.707 casos, y en los que prevalece la ejercida contra la mujer, en un 86% (Marthé Manjarrés, 2017). En el 2017 se registraron 50.072 casos de violencia de pareja y de éstas 43.176 fueron contra mujeres, siendo el hombre el principal agresor, y las ciudades capitales con mayor número de casos Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Villavicencio. La vivienda sigue siendo el lugar más común donde se presenta este tipo de violencia (Cifuentes Osorio, 2019). (Ver Gráfico 11).

Gráfico 11

Casos de violencia de pareja contra la mujer registrados en Colombia en el período 2015-2018



Fuente: Creación propia con datos estadísticos presentados por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015-2018)

De igual forma el Instituto de Medicina Legal realizó 6.754 valoraciones del riesgo de violencia mortal contra las mujeres para estimar la probabilidad de una conducta violenta contra la mujer por parte de su pareja o expareja y hacer las respectivas recomendaciones a las autoridades competentes para orientar las medidas de protección y atención a la víctima.

Valoración que parte de una entrevista semiestructura a la víctima en la que se registra el hecho denunciado; la historia familiar y personal; la identificación de antecedentes personales, médicos y judiciales que puedan constituirse en factores de vulnerabilidad; los antecedentes médicos o judiciales del agresor conocidos por la víctima; las estrategias que utiliza la víctima para el afrontamiento de situaciones adversas. La aplicación de una escala de valoración del riesgo para analizar factores de riesgo acordes con el contexto social y político del país, que al cruzarse con

violencias de género afectan a la mujer, y se constituyen en una amenaza para su vida. Y un plan de seguridad que posibilite la disminución del riesgo y genere confianza y seguridad a la mujer víctima. En el 60,3% de estas valoraciones, las mujeres fueron clasificadas en riesgo grave o extremo (Forensis, 2017; Cifuentes, 2018).

En 2018 se registraron 49.669 casos de violencia de pareja, siendo el hombre el principal presunto agresor, y en el 86,08% las mujeres las víctimas. Los departamentos antes mencionados siguen encabezando la lista de mayor número de casos, y la distribución por grupo etario se corresponde con mujeres de 25 a 29 años, seguido por el grupo de 20 a 24 años. Se resalta en todos los informes que el nivel de escolaridad de las víctimas era básica secundaria, el estado conyugal en unión libre y las razones de violencia justificadas en los celos, el alcoholismo, la infidelidad, la desconfianza y la intolerancia (Lemos Mena y Echeverri Calero, 2019).

Entre los factores desencadenantes de los casos de violencia de pareja contra la mujer registrados en el 2015 se encuentran la intolerancia y machismo (47,04%); los celos, desconfianza e infidelidad (37,15%); el alcoholismo y la drogadicción (15,13%); situaciones económicas (0,59%); enfermedad física o mental (0,10%) (Forensis, 2015).

Otro tipo de violencia recurrente a la que son sometidas las mujeres es la sexual, acompañada, en muchos casos, de la física y emocional. Violencia que puede darse en el ámbito familiar, laboral o social, y que se manifiesta a través de la obligación a tener relaciones sexuales en contra de la voluntad propia, la violación, el acoso sexual, la esclavitud sexual, el matrimonio, embarazo y aborto forzados, el contagio de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y la explotación sexual comercial, entre otras. Se considera que los factores que aumentan el riesgo de que los hombres cometan actos de violencia sexual están vinculados con el consumo de alcohol y drogas, antecedentes de maltrato físico y abuso sexual en la niñez, la escasa educación,

las normas tradicionales y sociales que favorecen la superioridad masculina y las sanciones jurídicas poco rigurosas contra la violencia. Como consecuencia de esta violencia, la salud sexual y reproductiva de las niñas y mujeres se ve fuertemente afectada con embarazos no deseados, abortos inseguros y mayor riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual y VIH.

Es necesario destacar otro punto importante como el aborto. Desde la perspectiva de Kumar, Hessini y Mitchell (2009) los abortos inseguros son producto de la estigmatización de este, considerado una transgresión de las normas tradicionales de la feminidad. Estigma construido social y culturalmente, marcado por la desigualdad, la discriminación y la injusticia, y que conlleva necesariamente a la generación de barreras para el acceso adecuado a servicios de aborto seguro, las que se incrementan bajo el desconocimiento que se tiene sobre la despenalización del aborto en algunos países (Culwell y Hurtwiz, 2013).

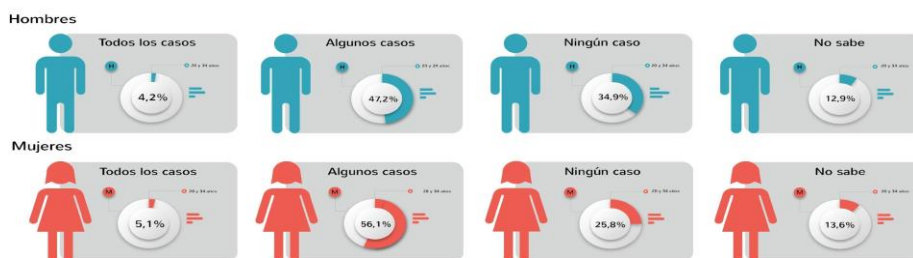
En Colombia, en el año 2006 la Corte Constitucional reconoció la interrupción del embarazo como un derecho estrechamente ligado a los derechos a la vida, la salud, la integridad, la autodeterminación, la intimidad y dignidad de las mujeres. En el Artículo 122 del Código Penal y de Procedimiento Penal (Arboleda; 2012), acorde con la Sentencia de la Corte Constitucional C-355-06 de 2006, se establece que no se incurre en delito de aborto la interrupción del embarazo cuando este se constituye en riesgo para la vida de la mujer, cuando por graves malformaciones del feto se hace inviable su vida, y cuando el embarazo es producto de acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, abusivo, o de inseminación artificial o transferencia de óvulo fecundado sin consentimiento. En los dos primeros casos se debe contar con certificación médica, y en el último con denuncia del hecho ante las autoridades competentes

(Código Penal y de Procedimiento Penal; Sentencia C-355-06 de la Corte Constitucional; Sentencia T-301/16; Minsalud, 2014; Minsalud, 2016).

Frente a esta despenalización del aborto en Colombia, los resultados arrojados en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS2015 (2016), muestran que el 56.1% de las mujeres y el 47,2% de los hombres, en edades entre los 20 y 34 años, tenían conocimiento sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo y sobre las causas permitidas por la Sentencia C-355-06, lo que indica un alto porcentaje de desconocimiento sobre el tema en la población en general (Ver Gráfico 12).

Gráfico 12

Conocimiento de mujeres y hombres, entre los 20 y 34 años, sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo y causas permitidas por la Sentencia C-355-06. Colombia, 2015



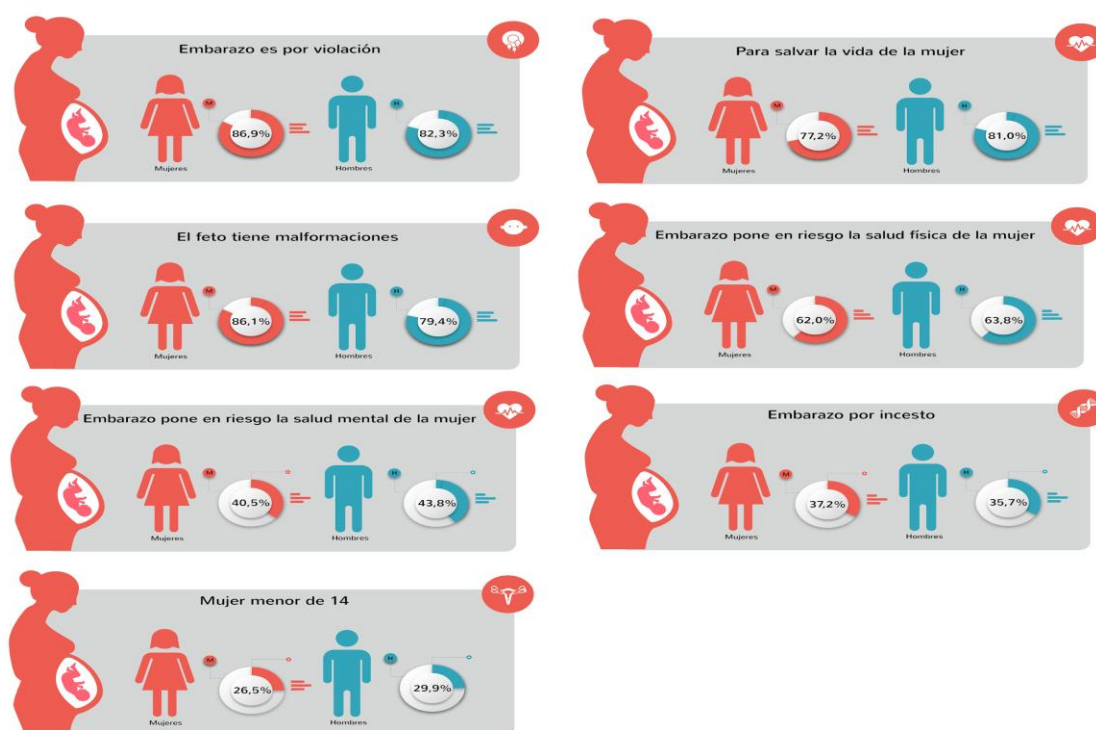
Fuente: Creación propia con datos estadísticos presentados en el Encuesta Nacional de Demografía y Salud. ENDS2015. Componente de Salud Sexual y Reproductiva. (2016)

De igual forma en la ENDS2015 se indagó, a quienes respondieron tener conocimiento de la despenalización del aborto en algunos casos, sobre el conocimiento específico de las causales en las que estaba permitida la interrupción del embarazo acorde con la Sentencia C-355-06, encontrando que se tenía mayor conocimiento sobre las siguientes causales: para salvar la vida de la mujer, porque el embarazo pone en riesgo la salud física de la mujer, el feto tiene

malformaciones graves, y embarazo por violación; y menor frente a que el embarazo pone en riesgo la salud mental de la mujer, el embarazo por razones de incesto, y en mujer menor de 14 años (Ver Gráfico 13).

Gráfico 13

Conocimiento de mujeres y hombres sobre causales permitidas por la Sentencia C-355-06 para la interrupción voluntaria del embarazo. Colombia, 2015



Fuente: Creación propia con datos estadísticos presentados en el Encuesta Nacional de Demografía y Salud, ENDS 2015. Componente de Salud Sexual y Reproductiva (2015)

Respecto a las opiniones de la población de si el aborto debería ser permitido en los casos determinados por la Corte Constitucional en la Sentencia C-355-06: para salvar la vida de la mujer, embarazo pone en riesgo la salud física de la mujer, embarazo pone en riesgo la salud

mental de la mujer, el feto tiene malformaciones graves, embarazo es por violación, embarazo por incesto, mujer menor de 14 años; y por otras razones como: cuando la mujer tiene demasiados hijos, mujer es madre soltera, mujer está en situación económica grave, embarazo por falla del método, por decisión de la mujer sin importar la causa, la ENDS 2015 encontró que tanto mujeres como hombres muestran mayor favorabilidad cuando el feto tiene malformaciones graves (70,1% y 66,1%) y cuando es para salvar la vida de la mujer (67,5% y 72,9%); y menor favorabilidad cuando la mujer es madre soltera (4,9% y 8,1%) y cuando el embarazo es por falla del método (6,6% y 10,2%). En cuanto a la interrupción voluntaria del embarazo por decisión de la mujer sin importar la causa, los porcentajes de aceptación fueron del 11,3% en mujeres y del 13,1% en hombres (ENDS2015, 2016).

Las conclusiones anotadas sobre los resultados obtenidos en la ENDS2015, ponen en evidencia la necesidad de sensibilización, información y educación de la población general sobre derechos sexuales, derechos reproductivos, e interrupción voluntaria del embarazo. Es decir, la certidumbre de estas necesidades no es de competencia exclusiva del sistema de salud sino también del sistema educativo y de los medios de comunicación.

Retomando el problema de violencia sexual contra la mujer, se debe resaltar que este tipo de violencia contra las niñas y adolescentes es alarmante en el país. En el año 2016 el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses realizó 21.399 exámenes médico legales por presunto delito sexual, de los cuales el 85,32% corresponde a mujeres (Ricaurte Villota, 2017); en el año 2017 se hicieron 23.798 exámenes, un 85,80% a mujeres (Canesto Arena, 2018); y en el 2018, 26.056, el 85,62% a mujeres (Cifuentes Osorio, 2019). En este período, el 35% de estos delitos se cometieron contra niñas entre los 10 y 13 años, el 21,65% contra niñas entre los 5 y 9 años, y el 17,25% contra adolescentes entre los 14 y 17 años.

Según Forensis en los informes de 2016 a 2018, en la mayoría de los casos el presunto agresor fue una persona cercana a la víctima: familiar, conocido, amigo, pareja o expareja. Consumir alcohol y drogas, ser campesina, ser desplazada, pertenecer a un grupo étnico, estar en situación de prostitución, ser menor en condición de abandono, y ser mujer cabeza de familia, se constituyeron en algunos de los factores de vulnerabilidad que las hizo mujeres víctimas de violencia sexual. Pese a que la circunstancia del hecho, durante este periodo, 2016-2018, se enmarca principalmente en abuso sexual, asalto sexual y acceso carnal violento, se registra también violencia de pareja, pornografía, explotación sexual a niñas y adolescentes, esclavitud sexual o prostitución forzada, trata de personas con fines de explotación sexual, contacto engañoso vía internet, retención ilegal y hurto, entre otras.

Además, Falcon (2002) citada por Huertas (2017), enfatiza que en una sociedad patriarcal, las violencias contra las mujeres tienen como fin último generar suficiente miedo para someterlas. Situación que limita su participación, autonomía y actuación significativa en la vida de la comunidad para cuestionar y transformar activamente las dinámicas patriarcales de poder (ONU, 2014; ONU MUJERES, 2017). Violencias a las que son sometidas particularmente las niñas y las adolescentes con vínculos matrimoniales precoces, las cuales terminan aceptándola y naturalizándola. De allí la necesidad de erradicar la violencia de género en todas sus dimensiones, creando políticas sociales, culturales y comunicacionales que apunten a consolidar una sociedad libre de discriminación, maltrato y abuso contra la mujer.

2.3. Femicidio en Colombia

Ser abordado desde enfoques tan diversos como la violación de los derechos de las mujeres, la construcción de género y las relaciones desiguales de poder entre los géneros, hacen

del feminicidio un término sin una definición clara. Al involucrarse la tolerancia, impunidad y naturalización de la violencia contra la mujer como constitutivos de este, se convierte en un término en proceso de construcción, acorde con los espacios territoriales en que se hace presente dando cuenta de las particularidades y desproporciones de este tipo de violencia (Vélez-Guzmán, 2012).

Por ejemplo, para Segato (2016) el género parece haberse naturalizado y solidificado en el tiempo, evidenciándose en el incremento de la violencia de género y el feminicidio bajo nuevas formas de crueldad, pese a las luchas, leyes, políticas públicas que a nivel mundial se han establecido para prevenirlo y frenarlo. Mediado por una “voluntad de indistinción” ejercida por los medios, el Estado y la sociedad en general, el feminicidio se envuelve en una maraña de homicidios que hacen difícil su categorización y tipificación, fundamentales para poder ampliar su campo y tratamiento desde el ámbito público y privado. Es así como Segato se contrapone a las ideas feministas que plantean la unificación de todos los crímenes letales contra las mujeres, al considerar que el feminicidio tiene una connotación particular y no puede ser privatizado, marginado al ámbito de lo privado, de lo íntimo y particular, o analizado exclusivamente desde los vínculos, afectos y representaciones de los hombres y las mujeres; la perspectiva debe abrirse hacia una mirada histórica, una lectura amplia del contexto de género que permita reconocer la posición de vulnerabilidad creciente en que se encuentran las mujeres, pese al aumento de leyes y medidas institucionales para su protección.

Fundamentada en la violación de los derechos humanos a las mujeres, producto de la subalternidad social y la subordinación política de género, y bajo una mirada feminista, para la antropóloga Marcela Legarde, “el feminicidio es el genocidio contra mujeres y sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales que permiten atentados violentos contra la

integridad, la salud, las libertades y la vida de niñas y mujeres” (Legarde, 2008: 216), constituyéndose en crímenes de odio contra las mujeres que están fundamentados en la desigualdad estructural entre estas y los hombres, reflejada en las posiciones machistas, misóginas y de normalización de este tipo de violencia, en la falta de políticas legales con perspectiva de género que garanticen la seguridad a las niñas, jóvenes y mujeres e impidan la impunidad sobre estos delitos, y en el silencio social que termina invisibilizándolo.

Sumado a lo anterior, a partir del estudio realizado sobre los crímenes cometidos contra mujeres en México, en el período 1985-2016 (ONU MUJERES, 2017), se estableció una relación entre el feminicidio y otras muertes violentas, dando lugar a la categoría de violencia feminicida en la que encajan las muertes de niñas, jóvenes y mujeres producto de accidentes, suicidios y falta de atención en salud. Categoría sustentada en el supuesto de que estas muertes son violentas en la medida en que eran producto de la opresión de género y otras formas de opresión evitables por el Estado y la sociedad. Para Legarde (2008) la violencia feminicida es la culminación de variadas formas de violencia de género contra las mujeres que atentan contra sus derechos y las llevan a diversas formas de muerte violenta, toleradas por el Estado y la sociedad. Una violencia que se enmarca en un sistema patriarcal que la legitima, de allí la importancia de construir condiciones sociales democráticas que favorezcan el empoderamiento de las mujeres, la equidad de género y la igualdad entre hombres y mujeres.

De esta manera podemos definir el feminicidio como el homicidio contra las mujeres por su condición de género, enmarca varias categorías para su clasificación, siendo el femicidio íntimo uno de los más frecuentes, en el que se establece la existencia de un conocimiento previo entre la víctima y el victimario: en su condición de novios, cónyuges, amantes, compañeros permanentes -feminicidio íntimo-pareja; en relación de parentesco de tipo familiar, afinidad o

civil -feminicidio íntimo-familiar; por relación de proximidad y vínculos socioafectivos - feminicidio íntimo-amistad-. Otra categoría es el feminicidio no íntimo, en el que no media una relación previa entre la víctima y el victimario; subcategorizado en feminicidio no íntimo-conexión, en el intento por asesinar a un hombre matan a una mujer, o esta es asesinada por el vínculo que guarda con hombres pertenecientes a grupos armados al margen de la ley; feminicidio no íntimo-población históricamente estigmatizada, en la que se ocasiona la muerte a la mujer por su opción o ejercicio sexual, o por su condición de habitante de calle. Feminicidio no íntimo, en el que, sin previa relación de la mujer con su victimario, la forma como aparecen su cuerpo expuesto -desnudo, amordazado, torturado, violentado sexualmente- da cuenta del acto feminicida.

Según las siguientes organizaciones Segob, Inmujeres, ONU MUJERES (2017), ONU MUJERES (2020) y WHO (2013) una de cada tres mujeres en el mundo es víctima de violencia, siendo una de las principales causas de su muerte y discapacidad; 14 de los 25 países con las tasas más altas de feminicidio se encuentran en América Latina y el Caribe, dada la normalización y cultura de tolerancia hacia la violencia contra las mujeres y las niñas, violencia registrada tanto en espacios públicos y privados que pocas veces es denunciada.

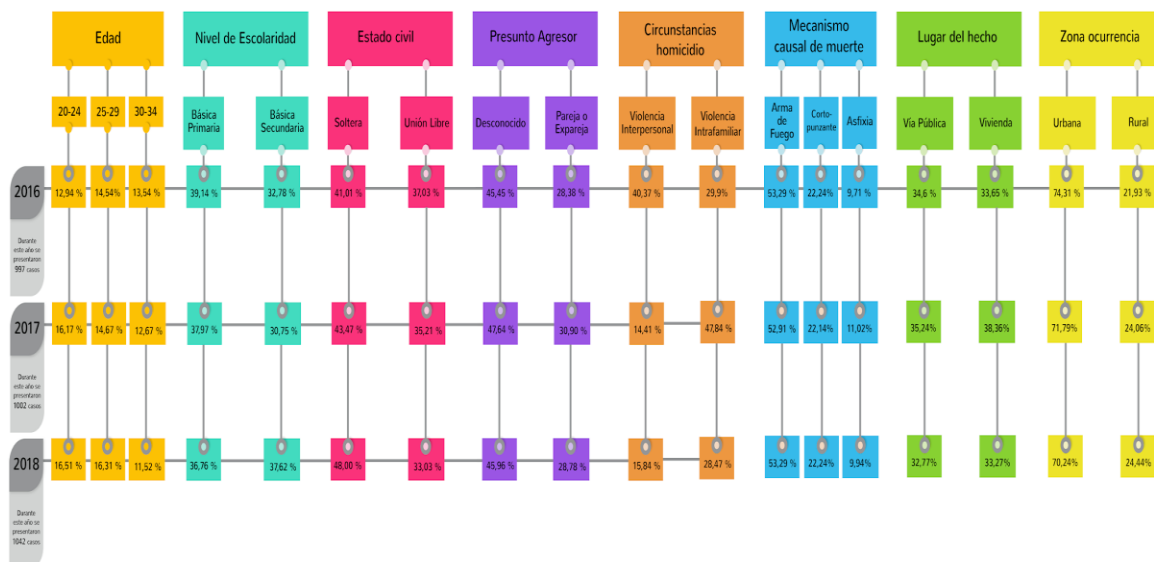
Pese a ser Colombia un país que ha vivido en una guerra por más de 50 años, el principal riesgo para la vida de las mujeres no es el conflicto armado sino las relaciones personales que establecen desde una cultura patriarcal, que ejerce su poder a través de la violencia. Desde la violencia ejercida por la pareja se puede llegar a la muerte. Entre los años 2009-2014 se registraron 8.020 homicidios de mujeres, un promedio estimado de cuatro homicidios cada día, en edades comprendidas principalmente entre los 20 y 34 años, el 39,69% de los homicidios ocurrió en espacios públicos y el 33% al interior del hogar. El arma de fuego fue el mecanismo más

frecuente de las muertes (62,70%). Los departamentos con las tasas más altas de homicidio por cada cien mil mujeres fueron Meta y Antioquia, y los cinco municipios con el mayor número de casos Bogotá (844), Cali (678), Medellín (587), Cúcuta (159) y Palmira (65) (Informe Masatugó, 2014; Cifuentes, S., 2015). A pesar de que no se establece con exactitud cuáles de estos homicidios se corresponde a feminicidios, se destaca que la mayoría se enmarcan en el contexto de violencia intrafamiliar (35,66%), lo que las tipifica como feminicidios íntimos de pareja o expareja y feminicidio familiar, y en contextos públicos por feminicidios a mujeres con ocupaciones estigmatizadas como la prostitución.

Para el año 2016 se registraron 997 homicidios contra la mujer, en el 2017 un total de 1002 y en el 2018, 1042. Durante estos tres años las mujeres solteras, habitantes de la zona urbana, con un nivel de escolaridad de básica primaria y básica secundaria fueron las principales víctimas; la mayoría de los hechos se registraron en vías públicas y en espacios privados - vivienda de la víctima-. La violencia interpersonal se constituyó en el año 2016 como la circunstancia de homicidio más prevalente, y en el año 2017 lo fue la intrafamiliar. El mayor número de muertes registradas fue por causa de arma de fuego, seguida de mecanismo contundente, corto-contundente, cortopunzante, y generada por asfixia; y el agresor en la mayoría de los casos era desconocido, seguido por la pareja o expareja (De la Hoz Bohórquez, 2017; Hernández Cardozo, 2018; Lozano Mancera, 2019). Ver Gráfico 14.

Gráfico 14

Homicidios contra mujeres en Colombia, 2015-2018



Fuente: Elaboración propia con los datos registrados en los informes del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de los años 2016, 2017 y 2018. (Forensis, 2016, 2017 y 2018)

En el caso específico del municipio de Medellín, entre los años 2010 y 2011 se presentaron 136 homicidios de mujeres, de los cuales 54 casos fueron feminicidios, para el 2011 el número aumentó, llegando a 57 casos; con predominio de la edad de las víctimas entre 18 y 26 años. Las variables de lugar se dan en términos geográficos de la comuna y el barrio, siendo las comunas 4, 5, 6, 10 y 13 y los barrios Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre Candelaria y San Javier, las que registran más casos. En el caso del barrio Candelaria, la categoría de feminicidio registrada es no íntimos-población estigmatizada históricamente, esto es mujeres en ejercicio de la prostitución. Y la categoría de feminicidios íntimos-amistad y no íntimos-conexión se hace más presente en los barrios Castilla y Doce de Octubre. Se resalta que los homicidios de mujeres en Medellín no son causados por la pertenencia de éstas a grupos delincuenciales de la ciudad,

sino por su condición de vulnerabilidad por la acción de éstos en sus lugares de residencia y por las relaciones afectivas conflictivas establecidas desde una cultura patriarcal que las asume como su propiedad (Vélez-Guzmán, 2012).

Cifras en aumento, a pesar de que en el 2015 se reconoció el feminicidio como un delito autónomo a través de la proclamación de la Ley 1761 de 2015 cuyo objeto es la tipificación del feminicidio como delito autónomo, para garantizar la investigación y sanción de las violencias contra las mujeres por motivos de género y discriminación, y la prevención y erradicación de estas desde procesos de sensibilización social. Ley que asume comete feminicidio quien cause la muerte a una mujer por su condición de ser mujer o por su identidad de género, o en donde hayan concurrido o antecedido circunstancias como tener o haber tenido una relación cercana en el ámbito personal, familiar, laboral o social con la víctima y ser perpetrador de un ciclo de violencia física, sexual, psicológica o patrimonial antes del crimen; ejercer acciones de dominación sobre las decisiones sexuales y esenciales de la mujer; abusar de las relaciones de poder para someter a la mujer en cualquier ámbito; perpetrar el delito con el fin de aterrorizar o humillar a otro; o tener antecedentes de cualquier tipo de violencia o amenaza en contra de la víctima, independientemente de que el hecho haya sido denunciado o no (Congreso de la República. Ley 1761 de 2015). Concepto de feminicidio, que, según la Corte Constitucional, se diferencia del homicidio por los móviles del autor, los que atienden a la desvalorización de la mujer desde su condición humana y social y por ende legitiman la superioridad del hombre para controlarla, someterla, y castigarla, limitando el ejercicio de sus libertades y goce efectivo de sus derechos (Huertas, 2017).

Esta violencia hacia la mujer está enmarcada en un sistema patriarcal que legitima el trato violento hacia esta, por lo que se deben intervenir las estructuras sociales y culturales para

erradicarla, siendo la alternativa más eficiente la acción educativa en los diferentes niveles de formación de los individuos. Desde esta mirada, La Ley 1761 de 2015 propugna porque las acciones sean apoyadas por entes gubernamentales que impacten el sector educativo, siendo el Ministerio Nacional de Educación quien deberá disponer lo necesario para que en las mallas curriculares y bajo la modalidad de proyectos pedagógicos se integre la perspectiva de género en todas las instituciones educativas del país. Actuación que debe ser monitoreada y evaluada permanentemente, y los resultados informados a la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer del Congreso de la República de Colombia.

En conclusión, es de resalta que las acciones educativas no se restringen exclusivamente al ámbito académico, sino también a los servidores públicos a quienes se deberá capacitar en género, Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Estas acciones educativas son respaldadas por Huertas (2017) quien considera que la tipificación excesiva de las conductas violentas y las acciones punitivas son insuficientes para afrontar el problema de la violencia contra las mujeres, por lo que se deben adoptar más medidas educativas que impacten las estructuras patriarcales y culturales en las que esta se arraiga, lo que posibilitaría la prevención de actos violentos y evitaría la creación de victimarios y la perpetuación de la noción de víctima como sinónimo de mujer.

3. Adolescencia

Según la UNICEF (2015), para el año 2010, los adolescentes entre los 10 y 19 años representaban el 18,7% y entre 10 y 24 años el 27,5% de la población total de América Latina y el Caribe, región considerada la más desigual del planeta desde la perspectiva de la distribución de los ingresos (Naciones Unidas, 2016), donde la pobreza afecta el óptimo desarrollo y limita

las posibilidades de éstos, al estimarse que 35 millones de adolescentes viven por debajo del umbral de la pobreza y 15 millones con menos de un dólar al día. Unido a esto, la región registra una de las tasas más altas de fecundidad adolescente del mundo (OPS, OMS, UNFPA, UNICEF, 2016).

Pese a que se han dado avances relacionados con la promoción y el fortalecimiento de entornos que garanticen la protección de los adolescentes, acorde con las directrices establecidas en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, en la región siguen persistiendo las siguientes situaciones que ponen en riesgo su bienestar con implicaciones para su presente y futuro: uniones conyugales tempranas que conlleva a embarazos precoces y deserción escolar; trabajo infantil que los expone a abusos e interfiere con el pleno disfrute de la infancia y con su educación; problemas nutricionales relacionados con sobrepeso por el alto consumo de bebidas carbonatadas, y bajo peso por falta de acceso a alimentos suficientes y adecuados o por la búsqueda de la delgadez como ideal estético impuesto por los medios de comunicación; consumo de bebidas alcohólicas, tabaco y drogas e inicio de relaciones sexuales a temprana edad.

A lo anterior, se unen las dificultades a las que se enfrentan los adolescentes indígenas y afrodescendientes para el ejercicio de su plena ciudadanía en atención a su diversidad, y las barreras que encuentran las niñas y adolescentes para su desarrollo integral por problemas de género presentes en la región. Para el caso de América Latina, una de cada cuatro adolescentes, del área rural y en situación de pobreza, no asiste a la escuela y la deserción es alta por los embarazos precoces, limitándose así su derecho a la educación y al disfrute de su autonomía para actuar y elegir en los ámbitos personal, social, económico y político (Naciones Unidas, 2016). Situaciones que se van perpetuando a lo largo de su ciclo de vida, manteniendo las desigualdades de género construidas desde temprana edad.

Tener una visión holística del proceso vital humano, en el que se consideren las características individuales de cada etapa, se prescinda de estereotipos y prejuicios establecidos por la cultura frente a lo que es y debe ser el adolescente y se le reconozca como persona titular de derecho, le permitirá al adulto comprender y ayudar al adolescente a alcanzar las metas para su desarrollo integral: autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, solidaridad y salud (Posada, Gómez y Ramírez, 2016). Como proceso, la adolescencia está marcada por distintos momentos con diferentes necesidades por lo que se le clasifica en temprana, media y final.

3.1. Concepto de Adolescencia

El término adolescente procede del latín "adolescere"; crecer en la adultez. Una etapa caracterizada por grandes cambios físicos, psicológicos y sociales, ubicada entre el fin de la niñez, cuando ya se ha completado en gran parte el proceso de crecimiento y desarrollo del individuo, conocida como pubertad, y el inicio de la juventud, definida por la inclusión activa en la sociedad y la apropiación de derechos y responsabilidades. Se concibe la pubertad como un acontecimiento fisiológico del ser humano y de los mamíferos, y la adolescencia como un concepto sociocultural (Iglesias, 2013).

Sin embargo, para UNICEF (2011) la adolescencia es un concepto muy difícil de definir, en la medida en que la madurez física, cognitiva y emocional es propia de cada individuo y responde a las experiencias y contextos sociales y culturales en que éste se desenvuelve. De igual forma, el inicio de la pubertad, marcada por los principales cambios fisiológicos y psicológicos que sufre el adolescente, tampoco es una medida para definirla, dado que esta se hace presente en momentos distintos en las niñas y los niños, y en los últimos tiempos, por la mejora en las condiciones de salud y nutrición su aparición ha descendido tres años.

Tener como criterio para su definición las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar ciertas actividades consideradas propias de adultos, alcanzar la mayoría de edad en la que se reconoce como adulto a un individuo, es inválido debido a que las leyes varían entre naciones y en ocasiones no guardan relación con la edad en que los niños, niñas y jóvenes no están legalmente capacitados para realizar ciertas actividades propias de los adultos. Otra dificultad planteada por la UNICEF se corresponde con el matrimonio precoz, la maternidad en adolescentes, el reclutamiento de menores en conflictos armados y el trabajo infantil que los hace vivir como adultos y les roba su niñez y adolescencia.

Pese a la no existencia de una definición de la adolescencia que sea aceptada universalmente, se considera que esta se inicia entre los diez y catorce años con los cambios puberales, que pueden considerarse universales, aunque la forma en que son vividos son particulares a cada individuo dependiendo de su historia personal, calidad de las relaciones afectivas establecidas a lo largo de su vida y contexto social y cultural en que se desenvuelve, y termina a los 19 años (UNICEF, 2011; Posada, Gómez y Ramírez, 2016). Para algunos autores (Gaete, 2015; Iglesias, 2013), esta etapa se ha prolongado en la medida en que la pubertad se ha adelantado por los cambios de higiene, nutrición y salud infantil registrados desde el siglo XX, y por el atraso en la madurez social de los jóvenes evidenciado en la dilatación de tiempos para completar su educación, incorporarse al mundo laboral, ser independientes y adoptar roles propios del adulto, lo que ha llevado a que algunos especialistas amplíen el rango entre los 10 y 24 años.

Por otra parte, Restrepo y Ruíz (2016), consideran la adolescencia como un proceso de cambio en el cuerpo, el pensamiento, las relaciones consigo mismo y con los demás que, pese a implicar crisis y afrontar riesgos por las renovaciones y redefiniciones de las estructuras, plantea

nuevas posibilidades personales y consolida los valores, comportamientos y estilos de vida que se tendrán en la adultez. La toma de riesgos, como característica de la adolescencia, responde a la idea de invulnerabilidad que estos tienen ante la presión de los pares, a la dificultad para considerar consecuencias futuras, a la necesidad psicológica de explorar los límites en pro del desarrollo de la identidad individual, lo que en muchas ocasiones conlleva al consumo de drogas, bebidas alcohólicas y sustancias psicoactivas, que desde la perspectiva de la UNICEF (2011) puede repercutir en su salud. Para Restrepo y Ruíz (2016) la adolescencia se divide en tres etapas: adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia final, cada una de ellas marcada por unas características particulares en cuanto al desarrollo físico, psicosocial y cognitivo.

3.1.1. *Adolescencia temprana*

Periodo comprendido entre los 10 y 14 años, en la que se acelera el crecimiento, se desarrollan los órganos y las características sexuales secundarias, además de tenerse mayor conciencia sobre el propio género; se hace presente a más temprana edad en las niñas que en los niños. Se considera una etapa de grandes cambios en la estructura y el funcionamiento del cuerpo y el pensamiento, que conlleva a inseguridades respecto a la apariencia y la normalidad del propio cuerpo y por ende a comparaciones con estereotipos culturales y mediáticos. El interés en la anatomía y fisiología sexual genera ansiedades frente a la aparición de la menstruación, las poluciones nocturnas, el tamaño de los senos y el pene, presentándose gran interés por la exploración de roles de género más diferenciados. La masturbación se constituye en un mecanismo para conocer y explorar nuevas sensaciones, al igual que las exploraciones entre adolescentes de ambos sexos, sin que esto represente una tendencia homosexual.

Es una etapa en la que el adolescente pone a prueba la autoridad de los padres y se resiste a sus límites, supervisión y crítica, desplazando su interés hacia sus pares, quienes se constituyen en su fuente de bienestar y seguridad. Para Posada, Gómez y Ramírez (2016) esta situación tensa, y en ocasiones caótica, que se vivencia entre padres e hijos requiere una actitud asertiva del adulto que permita una crianza humanizada y humanizante, lo que implica garantizar los derechos de los adolescentes, reconocerlos como gestores de su propio desarrollo, protegerlos y acompañarlos de forma segura, clara y firme, con límites y exigencias que favorezcan su autocontrol, sin caer en autoritarismos ni sobreprotecciones que puedan afectar su autoestima.

A nivel psicosocial es una etapa egocéntrica, en la que los fenómenos de “audiencia imaginaria” y “fábula personal” referidos por Elkind (citado por Gaete, 2015), llevan al adolescente a creer que es el centro de los demás, particularmente de sus pares, y que estos a su vez tiene sus mismos intereses, actitudes críticas y preocupaciones; a pensar que es un ser único y por tanto sus pensamientos, sentimientos, creencias, ideales y experiencias son muy especiales y que los demás son incapaces de entenderlos. A lo anterior se une la labilidad emocional, la tendencia a magnificar las situaciones personales, la falta de control de impulsos, la necesidad de privacidad y la presentación de metas no realistas o idealistas. A nivel intelectual, desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo, en esta etapa se da paso al pensamiento de operaciones formales, que permite procesar y manipular la información de forma más flexible utilizando datos de la realidad con otros intangibles, a entender tiempos y espacios atemporales, a usar símbolos en las representaciones y a pensar en términos de lo que podría ser, bajo un razonamiento hipotético-deductivo que posibilita la resolución de problemas.

Para la UNICEF (2011) esta es una etapa en que los adolescentes pueden ser víctimas de acoso y sentirse desorientados sobre su propia identidad personal y sexual, por lo que se hace

necesario brindarles seguridad, información y apoyo que les permitan comprender y armonizarse con las transformaciones cognitivas, emocionales, sexuales y psicológicas que están viviendo.

3.1.2. *Adolescencia Media*

Entre los 14 a los 17 años. Etapa de mayor acercamiento a los pares para establecer lazos de amistad que brindan seguridad, apertura a nuevas experiencias y comprensión, como consecuencia hay un mayor distanciamiento de los padres en la búsqueda por la propia identidad y autonomía, situación que genera grandes conflictos en el seno familiar, por la actitud crítica que asume el adolescente frente a las acciones y decisiones de sus padres y la sociedad en general.

Pese a que el adolescente avanza en su individualidad y aceptación de su propio cuerpo, su autoimagen sigue siendo dependiente de lo que piensen los demás. La búsqueda de un estilo propio que le permita sentirse más atractivo para el otro se constituye en uno de sus objetivos, al tenerse mayor claridad sobre la orientación sexual y posibilidades de establecer relaciones de pareja, las cuales son poco duraderas y están mediadas por el idealismo y la fantasía. Es propio de esta etapa el inicio de relaciones coitales. Según la UNICEF (2011) en este período las niñas corren mayor riesgo de sufrir depresión u otros trastornos generados por los estereotipos culturales y mediáticos sobre la belleza femenina, y discriminación y abuso basados en el género.

A nivel cognitivo la realidad se comprende en términos de abstracciones y deducciones. Y a nivel sexual se da un mayor acercamiento a las personas del sexo contrario, iniciándose las relaciones sexuales, que desde la perspectiva de Restrepo y Ruíz (2016) son más una forma de compenetrarse consigo mismos y sus sensaciones que de relacionarse con el otro. De igual modo, en esta etapa los adolescentes acceden más a la pornografía, la que conlleva una clara influencia

en su conducta sexual en relación con la formación de imaginarios sexuales y desarrollo de experiencias como la masturbación (Ballester y Orte, 2019).

3.1.3. *Adolescencia Final*

Presente entre los 17 a los 18 años en adelante, momento en el que se han dado los cambios físicos más relevantes, se incrementa la capacidad de razonamiento analítico y reflexivo, se consolida la identidad personal que permite reconocerse a sí mismo en relación con el otro, se evalúan riesgos y se toman decisiones más conscientes. Hay un distanciamiento de los pares haciéndose más selectivas las amistades. Producto de la autonomía adquirida, el acercamiento a los padres se hace de una manera más horizontal y menos conflictiva. La autoimagen no es dependiente de externos y se da una aceptación de la propia corporalidad e identidad sexual que le permite establecer relaciones íntimas más estables fundamentadas en la comprensión, el compartir, disfrutar y cuidarse mutuamente.

3.2. Cambios del Adolescente

3.2.1. *Corporales*

Los cambios corporales que sufre el adolescente se dan en relación con su estatura, peso, masa corporal, piel, tono de la voz y características sexuales secundarias; múltiples cambios que significan un re-conocer su cuerpo y re-conocerse a sí mismo en ese cuerpo. La adaptación a estos cambios conlleva un proceso de asimilación y elaboración psicológica, por lo que es normal que tengan ciertos sentimientos de inseguridad e inconformidad y quieran seguir y alcanzar modelos ideales impuestos por la cultura en que se encuentran inmersos. Las actitudes puericultoras que el adulto debe tener con el adolescente que se enfrenta a dichos cambios

implica una explicación clara y explícita sobre este proceso natural, normal y transitorio, que le permita re-conocerse y aceptarse en el conocimiento y confrontación de las nuevas posibilidades y habilidades adquiridas (Restrepo y Ruíz, 2016).

3.2.2. Psicológicos

Lograr una identidad personal, que le permita reconocer quién es y su diferencia frente a los demás, es una de las tareas más importantes que alcanza el adolescente al finalizar esta etapa. Identidad que involucra la aceptación del propio cuerpo, la identidad sexual y la identidad vocacional, y que se da como un proceso de búsqueda y experimentación, lo que justifica las conductas, la rebeldía frente a la familia y las relaciones con diferentes grupos de pares. De allí la necesidad de querer vivir nuevas experiencias que en ocasiones conllevan comportamientos considerados desconcertantes por el adulto, como el rechazo de la autoridad y la imitación de comportamientos asociados a la imagen adulta; tener cambios de humor y de estado de ánimo que pueden afectar sus relaciones interpersonales y rendimiento escolar; o enfrascarse en fantasías y ensoñaciones que para Restrepo y Ruíz (2016) tienen una función muy significativa para la autoestima y ubicación ante la realidad. El logro de una identidad conlleva a la satisfacción consigo mismo y a la posibilidad de comprometerse con una pareja, vocación, ideología política y creencia espiritual.

Además, en una búsqueda por lograr su identidad personal el adolescente se ve abocado a cambiar su apariencia general en cuanto a forma de vestir y manera de hablar, a buscar nuevas experiencias y comportamientos, a controvertir la autoridad, a cuestionar sus relaciones con el entorno, a tener ciertas conductas beligerantes como mecanismo para afrontar sus ansiedades e inseguridades, y a imitar comportamientos asociados con la imagen del mundo adulto como:

fumar, consumir bebidas alcohólicas y estupefacientes, tener relaciones sexuales, entre otras. Sumado a lo anterior, los cambios de humor y estados de ánimo hacen parte de este proceso de reafirmación de la identidad, y pueden ser expresados a través del retraimiento, mal genio, disminución del rendimiento escolar, oposición, descalificación y rebeldía hacia el adulto y el medio. Hechos considerados de inmadurez que solo serán resueltos en el tiempo acorde con las vivencias y experiencias que se vayan teniendo (Restrepo y Ruíz, 2016).

Unido a lo anterior, el logro de la autonomía, como estado de independencia emocional y económica de los padres, que conlleva el desplazamiento emocional hacia pares, la toma de decisiones, la adquisición de destrezas y habilidades para desenvolverse en el mundo laboral y asumir responsabilidades propias de la adultez, se constituye en otro aspecto relevante en este proceso, junto al desarrollo de competencias emocionales y sociales para entender y moverse en diferentes contextos socio-culturales.

3.2.3. En las Relaciones Familiares e Interpersonales

Para el niño la fuente básica de seguridad es la familia, por lo que idealiza al padre y a la madre quienes resuelven sus necesidades. En la adolescencia la figura de éstos cambia, al sentirse capaz de correr riesgo y tomar decisiones de forma autónoma ante las nuevas situaciones que se le presentan. Este desplazamiento de la familia genera dificultades al interior de ésta, que deben resolverse con un adecuado acompañamiento y comunicación.

Los padres son vistos por el adolescente de manera más realista, desvinculando la idea de que son su única fuente de seguridad y protección, lo que va en pro del afianzamiento de su autonomía. Los pares se constituyen en el punto de referencia para confrontar su ser y saber, habilidades y dificultades, por lo que aprender los códigos de comportamiento de éstos se hace

indispensable para poder ser aceptado; pertenecer a un grupo le permite al adolescente consolidar la solidaridad como una de las metas para su desarrollo integral.

3.2.4. Sexuales

La sexualidad está inmersa en la vida del ser humano desde que nace, es fundamental en la construcción psíquica del individuo durante las diferentes etapas de desarrollo y trasciende el ámbito de la genitalidad estructurándose dentro de vínculos de afecto significativos que generan placer y que se van construyendo y re-construyendo por la influencia de la sociedad y la cultura. Algunos comportamientos de exploración y descubrimiento de los niños y adolescentes en relación con la sexualidad apuntan a dar respuestas a su diferenciación sexual y la del otro, a la pertenencia a un género, a las funciones y sensaciones de sus órganos genitales y a la procreación y el nacimiento.

Por otra parte, la sexualidad sufre marcados cambios durante la adolescencia, definiéndose, consolidándose la orientación del impulso sexual y alcanzándose la dimensión erótica de la misma junto con la capacidad de procrear, producto de la maduración biológica que se alcanza, es por lo que la genitalidad se constituye en un elemento organizador fundamental. El autoerotismo, expresado en la masturbación genital, es una forma de satisfacción sexual que irá avanzando hacia la búsqueda de placer con el otro; para algunos autores la recurrencia compulsiva hacia la masturbación puede ser síntoma de un problema por el que el adolescente está atravesando, por lo que se hace necesario indagar sobre el mismo.

La curiosidad por iniciar las relaciones sexuales genera, en la adolescencia media, inquietudes sobre cómo ser hombre o mujer, por lo que es recurrente que busquen información en revistas o películas pornográficas. Frente al consumo de materiales de contenido sexual

explícito, Conde, et al. (2016) encontraron que el 55,17% de los adolescentes cubanos obtenían información sobre sexualidad a través de videos porno. El alto consumo de pornografía que se ha desatado en los últimos tiempos, como consecuencia del fácil acceso que ofrece la tecnología a éste tipo de contenidos, ha generado preocupación entre los adultos, dado que su consumo no solo se ha incrementado sino que ha sido captado por niños y niñas entre los 9 y 10 años (Collera, 2019), marcándoles pautas sobre cómo deben ser las relaciones sexuales y generándoles confusión sobre la realidad y ficción allí presente, lo que para algunos expertos puede afectar su respuesta sexual en la adultez, dadas las expectativas irreales que van construyendo sobre lo que debe ser la relación erótica entre los individuos (Ballester y Orte, 2019). Autores como Luder et al. (2011) manifiestan que, la exposición y disposición de la pornografía en la adolescencia no se asocia con los comportamientos sexuales de riesgo y las conductas sexuales de éstos; y el estudio realizado por Mattebo, M., et al. (2013), demuestra que los adolescentes que consumen con frecuencia pornografía tienen más experiencia sexual y un estilo de vida poco saludable.

Por otra parte, en Colombia el estudio realizado por Rivera et. al (2016), sobre el uso de pornografía en adolescentes de 12 a 19 años, muestra que un ambiente de relaciones intrafamiliares positivas, con apertura al diálogo, la participación y comprensión se asocia con una reducción en el consumo de pornografía por parte de los adolescentes.

La dificultad y falta de herramientas de los adultos para abordar el tema de la pornografía con los niños, niñas y adolescentes les limitan las posibilidades de recibir una educación sexual que responda a sus realidades y que les permita el empoderamiento no solo para prevenir ser víctimas de violencia sexual sino para el futuro establecimiento de relaciones afectivas positivas, sanas, igualitarias y satisfactorias. La organización Save the Children considera la pornografía

como una de las nueve formas de violencia sexual *online* a la que están expuestos los niños y adolescentes, dado que en ocasiones acceden a estos contenidos de forma involuntaria (Save the Children, 2019; Collera, 2019). El paso a la adolescencia tardía es más conducente a la formalización de relaciones de parejas, que brinden afecto, apoyo, seguridad e intimidad, siendo así como se perfila la capacidad de asumir que el otro tiene deseos, valores y necesidades propias.

Es bueno aclarar que para la UNICEF (2011) el inicio de relaciones sexuales se está dando desde la adolescencia temprana, y son las niñas quienes tienen más probabilidad de iniciar precozmente su vida sexual y menos de usar métodos anticonceptivos lo que conlleva el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH. De igual forma, el matrimonio prematuro como forma de protección a las niñas de la depredación sexual, la promiscuidad y la exclusión social genera deserción escolar y embarazos no deseados y precoces que incrementan el riesgo de la maternidad, al igual que problemas psicosociales que desfiguran su identidad y autonomía. Existen marcadas diferencias comportamentales y de conocimiento sobre salud sexual y reproductiva entre los niños y las niñas, siendo los primeros más tendientes a tener conductas de riesgos vinculadas a ésta.

Para el caso de América Latina y el Caribe, el inicio temprano de relaciones sexuales es más habitual entre los jóvenes procedentes de zonas rurales, de hogares pobres y con bajo nivel educativo. En las prácticas de riesgo relacionadas con la salud sexual el no uso de preservativo es de igual forma frecuente, mostrándose que, en el 2010, independientemente de si se tenía conocimiento o no sobre la importancia de su uso, siete de cada 10 mujeres entre 15 a 24 años no habían utilizado preservativo en su última relación, pese a que esta era de riesgo. La maternidad temprana es otro asunto importante en la región, concentrándose en las adolescentes entre los 15

y 18 años y quintuplicándose en relación con la paternidad temprana, lo que impacta negativamente el acceso de las mujeres a la educación y participación social (UNICEF, 2015). Situación que da cuenta del déficit de políticas de salud sexual y reproductiva y de educación sexual en la región (Naciones Unidas, 2016).

Se considera que la fecundidad global en América Latina y el Caribe ha disminuido de forma acelerada en los últimos 60 años; sin embargo, el embarazo adolescente no ha descendido al mismo ritmo en esta región, y está determinado por factores como la pobreza, el nivel educativo y el acceso a servicios de salud reproductiva. Para el caso de Colombia el porcentaje de fecundidad adolescente presenta niveles variables en cada región, siendo más elevado en aquellas por donde se concentra mayor población nativa; es así como la probabilidad de haber sido madre antes de los 20 años es más alta en la región Atlántica (41,1%) y más baja en Bogotá (28,8%) (Garrido, 2017).

La Encuesta de Comportamientos y Factores de Riesgo en Niñas, Niños y Adolescentes Escolarizados 2016, realizada por el Departamento Nacional de Estadística -DANE- a 50.883 niños, niñas y adolescentes de tres ciudades capitales del país, con el objetivo de conocer los factores de riesgo psicosociales que pueden propiciar la explotación sexual de éstos y las consecuencias del abuso, registra que el 25,5% informaron haber tenido relaciones sexuales, y de éstos el 83,5% las había iniciado entre los 12 y 18 años. El 38,7% reportó no haber hecho uso de algún método anticonceptivo en los últimos doce meses (DANE, 2017).

En el estudio realizado por Tamayo, Tamayo y Méndez (2017) en el que participaron 1.124 adolescentes de la ciudad de Medellín, estudiantes de secundaria y de estratos socioeconómicos medios y bajos, se encontró que la edad promedio de inicio de relaciones fue los 15,2 años, siendo los hombres quienes iniciaron a más temprana edad que las mujeres. Son

significativas las cifras en cuanto al no uso del condón en la última relación coital (43%) y el sostenimiento de relaciones con parejas informales (30,3%). Unido a lo anterior, se evidenciaron conductas de riesgo como consumo de bebidas alcohólicas (57,2%), tabaco (9,2%) y marihuana (8,1%).

Los determinantes de riesgo para el inicio temprano de la actividad sexual entre adolescentes se dan desde el ámbito personal, familiar, sociocultural y político. El ser hombre, consumir alcohol, tabaco y drogas son factores individuales; la ausencia de uno o ambos padres o la deficiente relación con éstos, la falta de educación y comunicación en temas sobre sexualidad en el hogar, el no establecimiento de límites y reglas sobre actividades de noviazgo por parte de los adultos o en su defecto el exceso de normas, son factores familiares; y la influencia del contexto social, la presión de los pares para tener o no relaciones sexuales son, entre otros, factores sociales (Mendoza, Claros y Peñaranda, 2016).

Reconocer todos los cambios y manifestaciones de la sexualidad del adolescente requiere de adultos con actitud abierta, capacidad y disposición para acompañarlos en el proceso de descubrimiento y estructuración personal, respetando el ritmo y etapa de desarrollo en que se encuentra (Ruiz, 2016). De igual forma, al ser la adolescencia una etapa en la que el individuo se encuentra aún en crecimiento y desarrollo, y en la que se consolidan muchos de los valores, comportamientos y estilos de vida futura, se hace necesario el acompañamiento familiar y del entorno social para propiciar y fortalecer el desarrollo de una estructura de autocuidado, lo que conlleva la inclusión de una educación abierta, clara y consciente de los cambios que afronta el adolescente y que permita disminuir la ansiedad y los temores que éstos enfrentan, aumentados por la mala información recibida. En un ejercicio que invita al adolescente a reconocerse y aprender a decidir por sí mismo qué es lo más adecuado para él (Restrepo y Ruiz, 2016).

3.3. Diversidades Socioculturales: Jóvenes Indígenas, Afrocolombianos Y Rrom

Los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el país en el año 2018 muestran que el 11,056% de la población colombiana pertenece a un grupo étnico: negros o afrocolombianos (6,65%), indígenas (4,4%) y población Rrom o gitana (0,006%) (DANE, 2019). Desde un enfoque diferencial se han reconocido 115 pueblos indígenas existentes en el país, diversidad que implica que las políticas públicas en salud tengan en cuenta las diferentes concepciones que sobre salud tienen cada uno de éstos desde una visión holística que incluye lo físico, emocional, mental y espiritual.

La población indígena está distribuida en todo el territorio nacional, con mayor porcentaje en los departamentos de La Guajira (20,7%), Cauca (16,2%), Nariño (10,8%), Córdoba (10,6%), Sucre (5,5%), y Chocó (3,6%). En menor porcentaje se encuentra población indígena en Vichada (2,3%), Amazonas (2,0%), Guanía (1,75%) y Vaupés (1,6%). Sin embargo, en relación con la población total de cada departamento, los que tienen mayor población indígena son estos cuatro últimos: Vaupés (81,7% de su población es indígena), Guanía (74,9%), Vichada (58,2%), Amazonas (57,7%) (DANE, 2019). (Ver Mapa 1).

El 79% de la población indígenas se concentra en el área rural, en una profunda relación con el territorio considerado la Madre Tierra, vital para su existencia material y espiritual, arraigo de su historia ancestral, cultural y vida colectiva, por lo que no debe ser objeto de uso desmedido o explotación. La migración de algunas comunidades indígenas al área rural se da principalmente por razones familiares, por la búsqueda de mejores condiciones de vida y por amenazas y desplazamiento forzado por grupos al margen de la ley durante el conflicto armado colombiano, pese a que los pueblos indígenas son completamente ajenos a este conflicto y se han

declarado autónomos y neutrales, clamando por el respeto a su vida, integridad colectiva y territorios.

La situación de migración indígena hacia las zonas rurales ha sido invisibilizada en las dimensiones reales en que se hace presente, desconociéndose los postulados constitucionales que nos rigen como estado social de derecho fundamentado en el respeto a la diversidad étnica y cultural, e ignorando la importancia de preservar y proteger a los pueblos indígenas. Según los investigadores Betancourt y Pinilla (2011) este desplazamiento forzado y la desintegración étnica y cultural derivada del mismo dificultan el registro exacto del panorama étnico del país (Corte Constitucional, Auto 004 de 2009); al igual que han generado empobrecimiento de las comunidades, y por ende un ambiente propicio para la presencia de enfermedades asociadas a este como la tuberculosis, la enfermedad diarreica aguda, el poliparasitismo intestinal y la desnutrición infantil, junto con la presencia del VIH-Sida producto de las interacciones con comunidades occidentales.

En las comunidades indígenas los niños, niñas y adolescentes menores de 14 años representan el 33,8% de la población, este grupo étnico cuenta con una mayor proporción de población joven que la población general, lo que evidencia altas tasas de natalidad y de mortalidad (DANE, 2019). El inicio de la maternidad se da entre los 10 y los 14 años, con una tasa de fecundidad de 6.5 nacimientos por mujer, el doble que la tasa nacional, y la tasa bruta de natalidad es de 41 nacimientos por cada 1000 habitantes, también por encima de la tasa nacional, 26 por cada 1000 habitantes. La tasa de mortalidad indígena en menores entre los 0 y 4 años es del 18,63%, mientras que en la población colombiana general es del 4,92% (MINSALUD, 2016).

Mapa 1

Distribución de la población indígena en Colombia, por departamentos. Colombia, 2018



Fuente: Elaboración propia con los datos registrados en el DANE, 2019.

Los niños y niñas indígenas son partícipes activos de la vida familiar y comunitaria, lo que les posibilita aprendizajes para el desempeño productivo en la adultez y la reproducción de su cultura. Aprendizajes que son adquiridos a través del ejemplo, la demostración, la tradición oral y el proceso de endoculturación; una educación eficaz en cuanto a proceso de sociabilización hacia la trasmisión de actitudes, prácticas, saberes y conocimientos desde el enseñar a jugar, trabajar y pensar. Dada la diversidad de pueblos indígenas y cosmovisiones, tradiciones y costumbres particulares de cada una de ellas, cada pueblo considera unos momentos específicos para el tránsito de niño a adulto, sin que se consigne la etapa de la adolescencia como está establecida en la cultura occidental. Este tránsito es mediado por ritos de paso o iniciación, de orden colectivo connotando no solo el paso a la adultez sino también una estrategia de preservación cultural. El paso de la niñez a la adultez no es entendido en las comunidades indígenas como la culminación de una etapa y el ingreso a otra, ni como la etapa para adquirir destrezas, habilidades y saberes dado que estos se construyen desde la niñez en su contacto con la naturaleza y la comunidad, lo que difiere de la sociedad occidental en cuanto la adolescencia se constituye en una etapa para la educación y aplazamiento para el ejercicio de un rol social adulto.

Según los investigadores Betancourt y Pinilla (2011) en algunas comunidades indígenas la primera menstruación de las niñas se constituye en el rito de iniciación a la vida adulta, mientras que para los hombres es su capacidad de trabajo, responsabilidad, constitución y manutención de una familia e integración a la dinámica organizativa la que determina este paso. Muestra de estos procesos rituales que dan cuenta del paso de la niñez a la adultez son los de pueblos como los Awa-Cuaiquer, los Ingas y los Arhuacos, en los que las niñas al tener su primera menstruación son guardadas en sus casas sin luz, con una dieta especial y ayuno; o en la

región de la Amazonía, donde el ritual de la pelazón marca esta transición de niña a mujer mediante el corte del cabello.

En el mismo estudio realizado por Betancourt y Pinilla (2011) sobre las percepciones de algunas comunidades indígenas de Colombia en torno a aspectos socioculturales de la salud sexual y reproductiva, se evidencia la importancia de un abordaje diferencial de estos temas, en la medida en que sus cuerpos e interacciones sexuales se construyen desde cosmovisiones distintas a la occidental, pero no por ello menos válidas. Es el caso de las relaciones sexuales, las cuales cumplen en muchas de estas comunidades una función biológica de reproducción, limitando el placer de las mujeres y negando su cuerpo sexuado; la determinación sobre el uso de métodos de planificación es voluntad de los hombres, un ejercicio de poder sobre las mujeres que limita su autonomía y decisión sobre su cuerpo. Se plantea que la necesidad de incrementar la población como estrategia para el rescate de la cultura y territorios ancestrales es una de las razones por las que algunas comunidades niegan el uso del condón y otros métodos de planificación. El conocimiento en plantas medicinales que sirven para regular la fecundidad desplaza los medicamentos anticonceptivos comúnmente utilizados en occidente. La percepción y construcción del significado del cuerpo, la genitalidad, la sexualidad, la salud y la enfermedad que tienen estas comunidades requiere un sistema de salud intercultural que reconozca estas particulares y necesidades étnicas.

La maternidad precoz se constituye en un elemento recurrente entre las jóvenes indígenas, lo que puede ser explicado por factores inherentes a pautas culturales que dan cuenta de uniones matrimoniales a edades más tempranas y a la necesidad de preservación cultural a través del incremento poblacional. Es así como las adolescentes indígenas son madres en una mayor proporción respecto a la población general de la misma edad, y al final de su vida

reproductiva tienen mayor probabilidad de tener un número de hijos considerable. La reproducción a edades tempranas es asociada a inequidad socioeconómica y desigualdad de género, al ser la crianza responsabilidad de las mujeres, pero en el contexto de los pueblos indígenas esta situación es relativa y debe ser analizada a la luz de las diferencias culturales. Esto conlleva la necesidad de la adecuación cultural de los servicios de salud sexual y salud reproductiva, de tal forma que impacten las decisiones reproductivas y el bienestar de las madres adolescentes indígenas y sus hijos, y disminuya los niveles de mortalidad infantil y materna.

Además, la relación intercultural que han establecido algunas comunidades indígenas con la sociedad occidental ha permeado su tejido social y hecho visible prácticas propias de la sociedad de consumo, llevando problemáticas como las enfermedades de transmisión sexual y VIH, el alcoholismo, el uso de sustancias psicoactivas, la violencia intrafamiliar, el madre-solterismo, y el abuso sexual que afectan directamente a los jóvenes indígenas. Situación que hace apremiante el control social por parte de las comunidades en pro de evitar el debilitamiento de su tejido social, la pérdida de su identidad y el sentido de pertenencia a los pueblos. De igual forma, la incursión de una educación occidentalizada en las comunidades indígenas se ha convertido en un escenario de pugna para los jóvenes, en el que los nuevos saberes llevan a cuestionar el saber tradicional y debilitan las relaciones parentales y comunitarias, al crear nuevas expectativas e incorporar nuevas identidades que no son posibles de satisfacer en sus comunidades. Cabe resaltar que en las dinámicas de estos pueblos se observa una pérdida de las prácticas culturales y conocimientos médicos tradicionales debido a la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, que ejercen un poder de homogenización cultural, y a la continua interrelación con personas foráneas a la comunidad, que

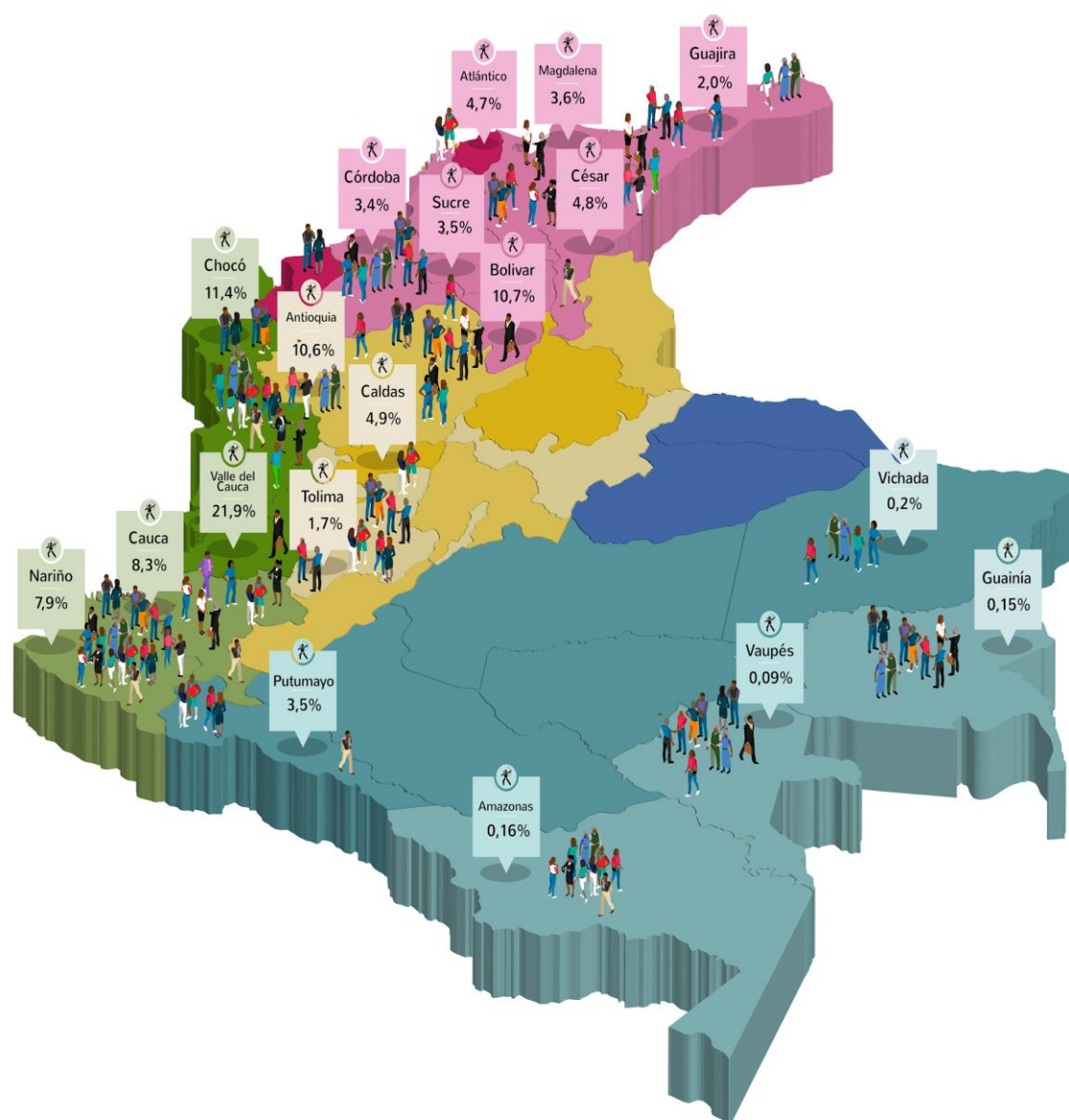
conlleva a que los jóvenes indígenas y afrocolombianos generen resistencia para aprender sus propias tradiciones, usos y costumbres.

En relación con las comunidades afrocolombianas, la Constitución Política de Colombia de 1991, las reconoce como parte de la diversidad étnica y cultural del país, con tradiciones, costumbres y cultura propia, descendientes de africanos provenientes de distintas regiones y etnias de África, siendo las más predominantes los Bantú, Mandingas y Yorubas que fueron desarraigados de su territorio y traídos a América en calidad de esclavos, por lo que no se constituyen en una población homogénea sino diversa cultural y regionalmente. Los raizales del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina, la comunidad de San Basilio de Palenque y la población residente en las cabeceras municipales o en las grandes ciudades son los tres grupos en los que se divide la población afrocolombiana.

Estas comunidades se encuentran distribuida a lo largo de todo el territorio nacional, especialmente en los fluviales y mineros como Valle del Cauca (21,9%), Chocó (11,4%), Bolívar (10,7%) y Antioquia (10,6%) (Ver Mapa 2). Los niños, niñas y adolescentes menores de 14 años en estas comunidades representan el 26,9% de la población. Los niveles educativos de básica secundaria y media de los jóvenes afrodescendientes están por encima de los de la población indígena, siendo las mujeres afrocolombianas las que más acceden este nivel de educación y al superior (DANE, 2019). Para los afrocolombianos el territorio expresa las formas de organización a partir de las actividades que allí realizan como la pesca, la minería, la caza, la siembra y la cosecha, las cuales están claramente identificadas con los roles de género de hombres y mujeres; las labores que implican mayor esfuerzo físico se reservan a los hombres y las demás a las mujeres, niños y niñas.

Mapa 2

Distribución de la población afrocolombiana en Colombia, por departamentos. Colombia, 2018



Fuente: Elaboración propia con los datos registrados en el DANE, 2019.

Es decir, la resistencia ancestral de los pueblos afrocolombianos en pro de la conservación de su cultura y saberes se evidencia en sus prácticas, ritos, tradiciones y religiones sincréticas, como manifestación de un sentimiento colectivo y reflejo de la adaptación y reinterpretación de símbolos y significados culturales apropiados por la hibridación cultural. La población Afrocolombiana ha sido víctima de racismo y discriminación étnico-racial, lo que conlleva pobreza, marginación, exclusión social y desigualdades económicas. Al igual que las comunidades indígenas, las afrocolombianas se han visto involucradas de forma crítica en el conflicto armado del país, siendo las mujeres las principales víctimas de exclusión, violencia de género y violencia sexual.

En conclusión, como lo afirma la investigación de Montoya y García (2010), el desplazamiento forzado por el conflicto armado, la búsqueda de mejores oportunidades de empleo y educación, del mejoramiento del nivel y la calidad de vida ha hecho que los jóvenes migren de sus comunidades a las grandes ciudades, lo que les plantea procesos de reacomodación, de hibridación y lucha por conservar su tradición y legado cultural, emergiendo así otras formas de identificación que les permite reconocerse como diferentes y diversos. De otro lado, la migración de los territorios tiene serias implicaciones para el desarrollo económico de las regiones de donde migran, que en su mayoría son marginales. La mayor migración de población joven afrodescendiente se da hacia los departamentos del Cauca, Valle de Cauca y Antioquia, en este último, Medellín su capital, es una de las urbes que más población ha recibido en los últimos años, lo que ha generado asentamientos subnormales por invasión en la periferia urbana y paisajes asociados a la miseria.

Sumado a lo anterior, la tensión generada por la migración, junto con la incertidumbre que propicia el paso del espacio rural al urbano y la dualidad entre las oposiciones entre ciencia y

creencia, verdades y mitos, sacralización y secularización de la vida cotidiana se evidencia en el estudio realizado por González y Victoria (2012) en el que se analiza la relación entre la violencia basada en género y los derechos sexuales y reproductivos de mujeres afrocolombianas migrantes del área rural a la urbana. El conocimiento adquirido sobre derechos sexuales y reproductivos y uso de anticonceptivos era un tema poco encarado hasta que llegaron a la urbe, dado que en las prácticas y costumbres de sus comunidades la prohibición por parte de los hombres sobre el uso de métodos de anticoncepción se constituía en una garantía de fidelidad femenina, y la fecundidad en un lugar privilegiado para el ejercicio de su poder.

Los investigadores Montoya y García (2010) explican que en las prácticas sexuales de estas comunidades se considera más hombre aquel que tiene un ejercicio exacerbado de su sexualidad y acceso incondicional al cuerpo de la mujer que le permite una satisfacción inmediata. El embarazo es concebido como garantía de imposibilidad de la mujer de ser infiel, dado que el sexo no es bien visto en este estado; además, el constante estado de gravidez en que están las mujeres es una prueba de virilidad masculina. Virilidad que le confiere al hombre el derecho a tener varias mujeres de forma simultánea. Pese al conocimiento que adquieren cuando llegan a la ciudad sobre sus derechos sexuales y reproductivos, terminan sometidas a su tradición cultural.

La migración no implica necesariamente el logro del objetivo, en el caso de los jóvenes afrodescendientes, por ejemplo, muchos no logran insertarse en el ámbito laboral, especialmente cuando los niveles de cualificación académica son bajos, y si logran hacerlo, es en posiciones ocupacionales de baja remuneración, como obreros o trabajadoras domésticas, lo que los pone en una situación de desventaja y exclusión social urbana al no contar con un territorio propio para su supervivencia física y cultural.

Finalmente, tanto en las comunidades indígenas como afrocolombianas, el deterioro de las condiciones de salud es evidente, por las limitaciones de acceso a los servicios de salud, a la falta de una mayor articulación y estructuración entre los programas en salud intercultural – integración de la salud tradicional y occidental- adecuados para estas poblaciones. Sin embargo, el problema de salud no solo atiende a lo antes enunciado, sino que corresponde a un problema estructural donde convergen condicionantes económicos, culturales, sociales, políticos y ambientales, por lo que se requiere mayor voluntad política y compromiso intersectorial para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las poblaciones.

4. Educación para la Salud

Es necesario aclarar, como lo expone el trabajo de Cáceres (1994) que las estrategias educativas participativas facilitan la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual, así como la instrumentalización y adquisición de habilidades requeridas para que se den comportamientos sexuales saludables en el contexto de la promoción de la salud, práctica que pretende actuar antes de la aparición del riesgo. En este sentido, existen modelos teóricos que intentan explicar la ocurrencia de una conducta protectora de la salud y preventiva de la enfermedad, entre los que se destacan la teoría del aprendizaje social, la teoría de la acción razonada y el modelo de creencias en salud, a partir de los cuales se busca aportar a la conceptualización en la adquisición de conocimientos, actitudes y prácticas de los adolescentes.

Sumado a lo anterior, la teoría del aprendizaje social es un enfoque que subraya la capacidad para aprender por medio de la observación de un modelo o de instrucciones, sin que el aprendiz cuente con experiencia de primera mano. Es la forma como los individuos adquieren conocimientos a través de la socialización e interacción con el medio, donde el sujeto modifica

su conducta por observación y modelamiento. Las personas aprenden a partir de las diferentes situaciones que se le presentan a lo largo de su vida, creando así, una expectativa con las circunstancias similares que le ocurren. De esta manera el ser humano busca el correcto uso de los modelos cognoscitivos con el fin de obtener un control de los estados afectivos y reestructurar los conocimientos e interpretaciones.

Para Schultz y Schultz (2010) desde la teoría planteada por Albert Bandura, en un amplio marco social cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, actitudes, conocimientos y reglas, distinguiendo su conveniencia y utilidad. Modelos que pueden enseñar a los observadores cómo comportarse ante una variedad de situaciones por medio de la auto-instrucción o la imaginación guiada. Este aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y éstos a su vez en la misma, en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación. Teoría que ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas de aprendizaje, la motivación y la autorregulación.

Previo a las posiciones de Bandura, es importante resaltar los aportes de Rotter (1954) quien parte de la idea de que las expectativas, construidas con base en experiencias positivas o negativas del pasado, pueden reforzar las conductas presentes. Lo que significa que, cuando a un individuo se le presenta una situación similar a la que ha vivido en el pasado, espera que le suceda lo mismo que ocurrió en esa ocasión. Las expectativas no deben confundirse con la esperanza, puesto que éstas últimas son aspiraciones basadas en la necesidad y el deseo. La expectativa se puede convertir en generalizada cuando la situación es muy repetitiva y puede producir distorsión perceptual e incapacidad para discriminar. Para entender el aprendizaje y la conducta se debe tener en cuenta la formación de expectativas, tasa de aciertos y errores, la

calidad del reforzamiento y el valor de reforzamiento. Si el valor de reforzamiento del objetivo es alto, se genera una expectativa satisfactoria y conduce al individuo a conseguirlo sin importar si es alcanzable o no. Además, Rotter expone que la percepción precede a la respuesta, esto es, el individuo responde al mundo acorde a su percepción e interpretación sobre él.

En una línea similar a la de Rotter se presenta el modelo racional emotivo de Ellis (1990), para quien el aprender y probar son aspectos fundamentales al momento de tener control cognoscitivo. La experiencia directa o indirecta a partir de la cual construimos nuestros aprendizajes nos permite anticipar o prever los posibles errores en la toma de decisiones en el presente. Las emociones siguen al conocimiento, y si la percepción e interpretación que hace una persona es inapropiada, las emociones que ocurran serán disfuncionales y conducirán a conductas irracionales. Conocer algunos errores del pensamiento nos capacita para protegernos de ellos.

La teoría anterior se articula con los criterios del aprendizaje social planteados por Walter Mischel, quien sostiene que las personas son capaces de hacer discriminaciones sumamente finas entre los estímulos en el medio y generar múltiples conductas adaptativas y de ajuste para enfrentar las diversas situaciones de estímulo. Es así como las personas usan categorías amplias para agrupar estímulos y para describir lo que observan. Los constructos personales son aquellos conceptos, imágenes, suposiciones y actitudes propias que tiene cada individuo. De igual manera establecen sus propios criterios de ejecución y se recompensan o castigan ellas mismas; formulan sus propias reglas de conducta y las estrategias para aplicarlas. Las personas seleccionan ciertos aspectos de una situación y rechazan las demás, recuerdan algunas cosas mejor que otras, de esta manera el efecto que tiene un estímulo en la conducta depende de la atención selectiva,

interpretación y clasificación de la información que realiza cada individuo (Schultz y Schultz; 2010).

Por su parte, en la teoría de la acción razonada, Azjen asume que la mayoría de las conductas están determinadas por creencias ocultas que se derivan del patrón cultural y social en las que se vive. Es así como la intención de adoptar una conducta saludable está influida por su actitud sobre si será beneficiosa y su interpretación de lo que la gente importante en su vida desearía que hiciera respecto a esta (Ajzen y Timko; 1986). El interés de esta teoría fue establecer un modelo que tuviera un mejor poder predictivo de la conducta en función del estudio de las actitudes que otros modelos de valor esperado no habían podido establecer. Lo realmente relevante es defender la idea de que nuestras creencias determinan nuestras actitudes y nuestras normas subjetivas y, por ello, aunque de forma indirecta, determinan nuestras intenciones y conductas.

Es necesario anotar que el elemento principal como antecedente de la conducta es la intención conductual, de la cual depende tanto la ejecución de la conducta motivada, como la intensidad con la que se lleve a cabo. Intención determinada a su vez una variable personal, esto es la evaluación favorable o desfavorable que el sujeto hace de esta conducta y una variable social referida a las expectativas que, respecto a esa conducta, el sujeto percibe en su medio. Presión social que le induce a realizar o no cierta conducta. Al aplicar este modelo al estudio de los comportamientos relacionados con la salud y la enfermedad, se argumenta que las personas recogen del medio la información que consideran suficiente sobre los riesgos para la salud y los beneficios y consecuencias de llevar a cabo o no determinadas conductas.

Por otra parte, el modelo de creencias en salud surge hacia 1950 con los aportes de Hochbaum (1970), Kegeles (1980) y Rosenstock (1974), quienes se centraron en primera

instancia en contestar preguntas relacionadas con la conducta de salud de los sujetos sanos en un intento por comprender por qué los individuos se niegan con frecuencia a llevar a cabo conductas preventivas. Posteriormente se aplicó para dar cuenta de las respuestas de los pacientes ante síntomas manifiestos y el cumplimiento de los tratamientos médicos prescritos.

Según los escritores antes mencionados Hochbaum, Kegeles y Rosenstock, este modelo plantea que la conducta de los individuos reposa en el valor que le atribuye a una determinada meta y a la estimación de la probabilidad de cumplimiento de ésta; lo que se traduce en el ámbito de la salud en el deseo de evitar la enfermedad o recuperar la salud y la certidumbre de que una conducta saludable determinada puede prevenir la enfermedad o aumentar la probabilidad de recobrar la salud. Es así como la susceptibilidad, la severidad, los beneficios y las barreras percibidas son las cuatro dimensiones que componen este Modelo.

Sumado a lo anterior, se puede considerar que en la susceptibilidad percibida se valora la variación en la percepción que tiene el individuo sobre si es vulnerable a enfermarse o no, variación que puede darse desde la negación absoluta de que así ocurra, pasando por la admisión de la posibilidad real de que suceda, hasta el convencimiento de estar en peligro de contraer la enfermedad. La severidad percibida alude a las creencias que se tenga sobre la gravedad de contraer una enfermedad o dejarla sin tratamiento y sus implicaciones médicas y sociales. En cuanto a los beneficios percibidos se considera que la aceptación de una enfermedad y la efectividad percibida de su tratamiento puede desatar conductas de salud siempre y cuando las creencias del sujeto respecto a su efectividad se articulen con las normas y presiones del contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso. En las barreras percibidas el individuo puede entrar en contradicción en cuanto aspectos negativos pueden interferir con los positivos de la acción. Otros estímulos que se han señalado pueden desatar la toma de decisiones frente a la salud son

los síntomas físicos, las recomendaciones de los medios de comunicación y el consejo de familiares y amigos. El Modelo admite que variables demográficas, sociales, culturales, psicológicas pueden afectar la percepción del individuo e influir indirectamente en sus conductas de salud.

Es decir, el modelo de creencias en salud ha recibido críticas en la medida en que se ha considerado como sus principales problemas el excesivo énfasis que le pone a las variables cognitivas dejando de lado las condiciones sociales, culturales e individuales, y su baja capacidad predictiva de las conductas de salud que finalmente desarrolla el individuo. Para efectos de este estudio se asumirá que las conductas de salud adquiridas por las personas son producto de su individualidad, como ser físico y mental, y de las interacciones sociales que establezca con los otros y con el medio.

4.1. La Educación Sexual en el Marco de los Derechos Humanos y la Igualdad de Género

Una de las mayores dificultades que enfrentan los jóvenes con su sexualidad es no contar con personas cercanas que les generen confianza y con las que puedan compartir sus inquietudes respecto a esta. Algunas investigaciones relacionadas con las prácticas de formación en sexualidad (Sevilla y Orcasita, 2014) dan cuenta del tabú que sobre esta tiene la sociedad colombiana, la poca participación de la familia en este proceso por falta de información, por desconocimiento o por vergüenza o temor a hablar sobre el tema.

Las inquietudes comunes que presentan las poblaciones frente a la implementación de la educación integral en sexualidad en la escuela dan cuenta del temor que se tiene de hablar sobre temas de salud sexual y reproductiva dado que con esto se puede conducir a un inicio temprano de la sexualidad, o que con un diálogo abierto sobre las temáticas que a este campo competen

puede privarse a los niños y niñas de su inocencia, o que puedan ir en contra de la cultura al no estar enraizados en el sistema de valores de la familia y la comunidad, por lo que algunas veces se considera que el papel de educar a los jóvenes sobre sexualidad es competencia exclusiva de padres y familia extensa, no de la escuela.

La negación de una educación sexual en la escuela puede derivar en que los jóvenes aprendan sobre su sexualidad desde sus experiencias personales o las de sus amigos, o en las búsquedas que hacen en internet, que no necesariamente proporcionan información adecuada a cada edad y basada en evidencia real, lo que hace difícil para los jóvenes discernir cuál es la información correcta o incorrecta, además de que no cuentan en redes con espacios en que puedan discutir, debatir y reflexionar sobre estos temas. (Unesco, 2018)

4.2. Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad

Una de las organizaciones internacionales que promueve la formación, educación sexual y el papel que cumple la escuela en la formación del ser social, es la UNESCO. Por lo tanto, este aparte de la investigación se basa en los criterios de dicha organización los que son expuestos a continuación.

Para la UNESCO (2018) la educación sexual se constituye en un elemento fundamental para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan a los individuos tomar decisiones responsables, saludables y respetuosas acerca de las relaciones, el sexo y la reproducción; al igual que se reconoce que acceder a una educación integral de la sexualidad es un derecho. Educación que permita a los adolescentes reflexionar sobre las normas sociales, valores culturales y creencias tradicionales para comprender y vivenciar mejor las relaciones con sus pares, entorno adulto y comunidad; de igual forma una educación que

incremente en la sociedad las reflexiones sobre sexualidad y conducta sexual, que limite la asimilación de mensajes contradictorios, negativos y confusos sobre la sexualidad, y disminuya la vulnerabilidad de los niños y adolescentes ante la explotación sexual y otras prácticas nocivas para su salud física y mental.

A fin de dar respuesta a las necesidades antes mencionadas, y enmarcada en los derechos humanos e igualdad de género, la UNESCO plantea algunas Orientaciones Técnicas sobre Educación en Sexualidad como guía para la implementación de programas y materiales de educación integral en sexualidad dentro y fuera del entorno escolar. Orientaciones fundamentadas en la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos de 1948, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación sobre la Mujer de 1979 y la Convención sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas de 2007.

Orientaciones en las que se estipula la educación integral en sexualidad como un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender sobre aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, que preparan y empoderan a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores para gestionar su salud, bienestar y dignidad, desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, reconocer sus derechos y protegerlos, y tomar decisiones contemplando los riesgos (Unesco, 2018). Se considera que este proceso educativo debe iniciarse desde tempranas edades, con contenidos que respondan al desarrollo y necesidades de los niños y jóvenes.

Las necesidades de salud sexual y salud reproductiva y los temas clave que afectan la salud y el bienestar de niños y jóvenes, y que deben ser abordados desde la educación sexual

tienen que ver con la pubertad, el embarazo, el acceso a los anticonceptivos modernos, el aborto seguro, la violencia, incluida la de género, el VIH y el sida, las infecciones de transmisión sexual, la influencia de las TIC sobre la conducta sexual, la salud mental y emocional precaria y el uso de alcohol, tabaco y drogas. Dado que no es posible considerar a los jóvenes como un grupo homogéneo con las mismas necesidades, se plantean otro tipo de necesidades que deben ser contempladas en la formulación de proyectos y programas de educación sexual, orientadas a los jóvenes con VIH, a los que viven en la pobreza, a los que tiene alguna discapacidad, a los pertenecientes a la comunidad LGBTI, y a los afectados por las crisis humanitarias.

Es necesario anotar que, la evidencia reportada por la UNESCO (2018) sobre el impacto de la educación en sexualidad en las conductas sexuales y en los conocimientos y actitudes adquiridos por los jóvenes, da cuenta de efectos positivos que se ven reflejados en una iniciación demorada de las relaciones sexuales y menor frecuencia de las mismas, menor cantidad de parejas sexuales, menos comportamientos de riesgos, mayor uso de condones y anticonceptivos; mayor conocimiento acerca de diferentes aspectos de la sexualidad, los comportamientos y riesgos del embarazo, del VIH y otras ETS; y mejores actitudes en relación con la salud sexual y reproductiva. Se resalta igualmente que son más pertinentes, por su eficacia, los programas integrales enfocados a la prevención y con enfoque de género, que aquellos que se limitan a acciones únicas como el uso del condón, o la abstinencia para demorar la iniciación sexual, etc.

Para lograr cambios en las conductas de los niños, niñas y jóvenes frente a su sexualidad, se deben construir los currículos con un enfoque de derechos -resaltando valores como la inclusión, el respeto, la igualdad, la empatía, la responsabilidad-, en equidad de género y en una educación centrada en el estudiante. Atendiendo a la diversidad de las poblaciones y a las necesidades e inquietudes que plantean los niños, niñas y jóvenes respecto a la salud sexual y la

salud reproductiva estas orientaciones deben adoptarse de forma voluntaria, y ajustarse el diseño de los currículos, materiales y programas a cada contexto particular, con la participación de toda la comunidad.

En este sentido, la UNESCO (2018) propone una estructura para abordar ocho conceptos claves para la sexualidad: Relaciones, en las que se deben tratar temáticas sobre familias, amistad, amor, relaciones románticas, tolerancia, inclusión y respeto, compromisos a largo plazo y crianza. Valores, derechos, cultura y sexualidad. Cómo entender el género, su construcción social y normas, la igualdad y los estereotipos y prejuicios vinculados a éste, y la violencia de género. La violencia y cómo mantenerse seguros, resaltando aspectos como el consentimiento, a integridad física, y el uso seguro de las tecnologías de la información y comunicación.

Habilidades para la salud y el bienestar, que incluye un amplio espectro de temas en los que se resalta la influencia de normas y grupos de pares en la conducta sexual, la toma de decisiones, las habilidades de comunicación, rechazo y negociación, la alfabetización mediática y sexualidad. El cuerpo humano y el desarrollo, la anatomía y fisiología sexual y reproductiva, la reproducción, la pubertad y la imagen corporal. Sexualidad y conducta sexual, en cuanto a relaciones sexuales, sexualidad y ciclo de vida, conducta y respuesta sexual. Salud sexual y reproductiva, vinculando el embarazo y su prevención, entender, reconocer y reducir el riesgo de ETS, incluido el VIH. Contenidos que se deben abordar acorde con la edad, proponiéndose una agrupación de edades: 5 a 8 años, 9 a 12 años, 12 a 15 años, 15 a 18 años o más.

La UNESCO (2018) reconoce que los docentes juegan un papel central para la implementación de la educación integral en sexualidad, al igual que admite el desconocimiento que sobre algunos de los temas puedan tener y las dificultades que se les pueden presentar al abordar ciertos asuntos sensibles o difíciles de discutir en ciertas comunidades. Limitación que

puede conllevar a la creación de currículos, programas y materiales en educación sexual que no cuenten con los estándares de calidad requeridos, o que los maestros no tengan la suficiente motivación para llevarlos a cabo. De allí la importancia de que los docentes sean capacitados en habilidades específicas necesarias para abordar la sexualidad de manera precisa y clara, que sean respaldados por la dirección escolar, cuenten con acceso a la información y recursos para implementar el currículo de educación integral en sexualidad. Debido a que las actuales políticas educativas de muchos países plantean la inclusión como elemento fundamental para la formación de los educandos, es necesario tener en cuenta que dicha inclusión dificulta la homogenización de criterios sobre la formación sexual de los individuos dentro de la escuela porque en ella se encuentran diferentes tipos de creencias, religiones, filosofías, y hasta criterios familiares propios, que no permiten un diálogo abierto y plural con respecto a la sexualidad.

4.3. Políticas Legales sobre Educación Sexual en Colombia

Sustentado en los derechos y deberes en materia de sexualidad estipulados en la Constitución Política de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica en el año 1993 (Resolución 3353 de 1993). Siendo obligatoria la implementación de la educación sexual desde los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional en todos los establecimientos educativos del país, tanto públicos como privados; y cuya finalidad deberá enfocarse en el favorecimiento de una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, con base en el afecto y la igualdad entre las personas.

Es así como en esta Resolución se establece que la educación sexual debe garantizar que el estudiante al finalizar su ciclo educativo comprenda su comportamiento sexual y el del otro, reconozca sus derechos y deberes sexuales y el de los demás, tenga la capacidad de tomar decisiones responsables frente a su sexualidad y asuma esta con naturalidad y tranquilidad a lo largo de su ciclo de vida, reconozca las dificultades que acarrea el embarazo indeseado particularmente en la adolescencia, asuma una actitud crítica frente a los estereotipos culturales de comportamiento femenino-masculino y los modelos sexuales que se le presentan a través de los medios desde diversos contextos socioculturales, tenga conocimientos básicos sobre aspectos biológicos de la sexualidad, incluida la prevención de ITS y VIH, y regulación de la fertilidad humana, analice mitos y tabúes construidos socialmente en torno a la sexualidad, y tenga una actitud en relación con la conducta sexual que lo conduzca a una sexualidad responsable, sana, gratificante y enriquecedora de la personalidad.

El desarrollo de la educación sexual deberá ser organizada bajo la modalidad de proyectos educativos adaptados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y acorde con su nivel de desarrollo, al contexto socio-cultural de la comunidad y a las problemáticas más relevantes en materia de sexualidad que en ella se hacen presente, articulados con los otros programas desarrollados en la institución educativa, y acorde con la disponibilidad de recursos humanos y físicos con los que se cuente dentro y fuera de la institución.

Siendo responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional el planteamiento de orientaciones y guías de trabajo para el diseño de proyectos institucionales de educación sexual, y de las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, la elaboración del programa de educación sexual y asesoría a las instituciones educativas. Se resalta que desde el Ministerio de Educación Nacional se promoverá la educación sobre sexualidad humana a los docentes, a fin

de brindarles conocimientos e instrumentos que les permitan la elaboración, organización, desarrollo y posterior aplicación de proyectos de educación sexual; al igual que se llevará a cabo la evaluación permanente de estos programas, para conocer su impacto en la vida individual, familiar y comunitaria.

Para el año 1994, en los artículos 13d y 14e de la Ley General de Educación se establece como objetivos comunes a todos los niveles educativos, el desarrollo de una sexualidad sana que promueva el conocimiento de sí mismo, la construcción de identidad, la equidad de género, la afectividad, la autoestima, el respeto mutuo y la preparación para una vida familiar armónica. Y la educación sexual como enseñanza obligatoria en todos los niveles educativos, tanto de instituciones públicas como privadas, la que deberá ser impartida acorde con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los estudiantes y acorde con su edad. Educación sexual que no exige una asignatura específica, sino que debe ser incorporada y desarrollada de forma transversal en todo el plan de estudios (Ley 115 de 1994).

Acorde con los fines y objetivos de la educación sexual presentados en la Ley 115 de 1994 en relación con la educación sexual como enseñanza obligatoria para todos los grados, el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) presentaron en el año 2007 el Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía, con el que se busca el desarrollo de proyectos pedagógicos que incentiven el desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo, y basadas en el respeto a la dignidad humana, la pluralidad de identidades, para promover la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas. Se presume que este Programa, a diferencias de otros antes implementados, asume la sexualidad como dimensión humana con diversas funciones,

componentes y funciones, saliéndose del marco de la educación orientada a aspectos meramente biológicos y de riesgos asociados a lo sexual (MEN, UNFPA, 2008).

En la evaluación realizada al Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (Cortés, et al., 2016), se encontró que la implementación de este, mejora las prácticas docentes de planeación y por ende los conocimientos de los estudiantes en servicios en salud sexual y reproductiva, y en menor grado, en derechos humanos y reproductivos; el estudio es concluyente frente a que no hay efectos significativos en cuanto al cambio de conocimientos, actitudes y prácticas en los estudiantes respecto a la sexualidad, para lograr mejorar el impacto del Programa en estos aspectos es fundamental aumentar la proporción de profesores formados en los lineamientos del Programa, además de fortalecer el apoyo institucional a estas iniciativas en educación sexual desde el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales.

En este punto es importante resaltar la importancia que se le debe otorgar a la formación de los docentes para la construcción e implementación de programas, estrategias y actividades conducentes a la educación sexual, particularmente si se tiene en cuenta que la Ley 115 de 1994, establece en su Artículo 14 que, como se dijo anteriormente, esta no requiere de una asignatura específica y debe ser transversal a todo el plan de estudios, lo que supone que todos los maestros deben tener capacidad de: promover y proteger el desarrollo pleno de los elementos, contextos y funciones de la sexualidad, identificar las prácticas pedagógicas que faciliten la formación en derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos, reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, tener claridad sobre el género y la equidad de género, desarrollar prácticas basadas en el respeto al otro y conducentes a la supresión de la discriminación, la estigmatización, la coacción, el abuso y violencia sexual por razones de género, orientación

sexual y otros factores vinculados con la diversidad de la vida sexual, poseer información suficiente y veraz sobre acceso a servicios de salud sexual y reproductiva de calidad, entre otras.

En este caso, de formación de maestros, la investigación de Arango y Corona (2010) plantea que las características y funciones de los docentes difíciles de cumplir en la medida en que en el país los profesores egresan de su educación profesional sin formación específica en el campo de la educación. Por lo que se debe atender a las recomendaciones dadas en las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad, para el diseño y la implementación de los programas de educación integral en sexualidad en cuanto a “elegir educadores capaces y motivados para implementar el currículo en establecimientos educativos y entornos no formales; y proporcionar a los educadores sensibilización, aclaración de valores, capacitación de calidad antes y durante sus funciones y oportunidades de desarrollo profesional continuo.” (UNESCO, 2018).

En este marco normativo de Políticas legales sobre Educación Sexual en Colombia, se encuentra también la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que busca armonizar y articular las acciones del Sistema Nacional con políticas nacionales, sectoriales, estrategias y programas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, particularmente las orientadas al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, referido a incidir en la reducción del embarazo juvenil y de las ITS (Ley 1620 de 2013).

CAPÍTULO II. Uso de las Tic en Procesos Comunicativos y de Enseñanza-Aprendizaje

5. Comunicación en Salud

La comunicación en salud ha sido abordada desde diferentes perspectivas, lo mismo que la definición en salud. En el primer caso, por ejemplo, los investigadores Silva Pintos, 2001; Babrow y Mattson, 2003; Cuberli, 2008, consideran que el carácter multidisciplinar de la comunicación en salud implica entenderla en un marco de procesos sociales, culturales, económicos y políticos propios de los estudios de comunicación. Generalmente, se ha establecido su investigación y práctica articulada a procesos comunicativos en contextos de prestación de servicios, políticas públicas y promoción de la salud, sin embargo, las observaciones sobre comunicación en salud evidencian un horizonte investigativo y práctico más amplio que supera la tendencia hacia contextos médico-asistenciales y se abre paso a percepciones y prácticas en salud por parte de las comunidades, al abordaje integral y holístico de la salud como clave para la realización y el crecimiento personal, al análisis de los recursos y políticas de salud y a los procesos asociados con estrategias, campañas y medios de comunicación. En este amplio espectro no se agotan sus alcances, desde ella también se aborda la forma como las nuevas tecnologías de la información digital pueden ser utilizadas para fortalecer la prestación de servicios y promover prácticas saludables, se analizan demandas de comunicación derivadas de riesgos en salud y de la preparación de las comunidades para afrontarlos, se reconocen y entienden procesos interculturales, formas de vida e interpretación de sentido de los individuos y las comunidades frente a su salud.

Este otro aspecto, la definición de comunicación en salud, al ser esta multidisciplinar, depende en gran medida de la disciplina desde la cual se aborde. Para los profesionales del área de la salud y prestadores de servicios de salud se centra en la relación médico-paciente; para quienes trabajan en acciones de prevención de la enfermedad y promoción de la salud se subraya la promoción y adopción de comportamientos saludables, el desarrollo de habilidades o la promoción de políticas públicas que lleven a la creación de entornos saludables; desde el entorno periodístico se propende por el cubrimiento de los medios sobre temas de salud o propagación de información científica al público general. Todas estas apropiaciones se relacionan con la diversidad de procesos de salud individual y colectiva, determinados por una multiplicidad de factores sociales, culturales, individuales, psicológicos y de prácticas públicas (Obregón y Waisboard, 2010). Este vasto espectro de la comunicación en salud es recogido en definiciones que la conciben como un campo especializado, de carácter amplio y complejo, que requiere apoyo de la investigación y teoría de otras áreas de estudio de la comunicación como la interpersonal, grupal, organizacional, de estudios de medios, intercultural y de inclusión de nuevas TIC, entre otras (Everett M. Rogers, 1996; Kreps, 2009).

El concepto de comunicación para la salud ha sido valorado y reformulado constantemente, la OMS (Healthy People, 2010) reconoce su importancia para informar e influenciar decisiones de los sujetos y poblaciones relacionadas con la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud. Sin embargo, este enfoque efectista ha ido cambiando sustancialmente hacia uno en el que se hace fundamental la participación de los individuos, el reconocimiento de las dinámicas sociales y culturales de cada comunidad particular, con sus diálogos y saberes, para el diseño de programas de comunicación que generen procesos de cambio en pro del bienestar colectivo.

5.1. Relación de la Comunicación en Salud con el Desarrollo y Cambio Social

La historia de la comunicación en salud se remonta a la comunicación aplicada al desarrollo económico y social, que bajo dos corrientes conceptuales -la modernización y la participación- tuvieron amplio auge en la década del 60, en consonancia con los programas de ayuda internacional para los países en vía de desarrollo de América Latina, Asia y África, que teóricamente buscaban promover la reforma agraria, mejorar la calidad de vida y bienestar de las poblaciones, acabar con la injusticia social e impulsar la libertad de expresión. Ambas corrientes se desarrollaron paralelamente, la primera inspirada en teorías de la modernización que plantean que la información y el conocimiento son en sí factores de desarrollo y que las tradiciones y la cultura local son una barrera para que los países del tercer mundo alcancen su desarrollo. Se sugiere así que, en las raíces del subdesarrollo está una cultura que, con sus creencias, tradiciones y prácticas culturales, además de su falta de información impiden la modernización, por lo que se debe persuadir a los países tercermundistas que adopten las innovaciones y cultura propias de los países desarrollados. Desde esta perspectiva se da un modelo de información que, utilizando mecanismos de persuasión y estrategias de transferencia de información y difusión de innovaciones tecnológicas, va a dominar en los programas de cooperación internacional durante décadas, bajo la idea de que con estas acciones se mejorará la calidad de vida de los países más pobres.

En este contexto, se concibe la comunicación como la herramienta para subsanar esa falta de información y promover el cambio de actitudes y comportamientos de los países tercermundistas en pro de su desarrollo, una comunicación hegemónica, unidireccional y lineal basada en medios masivos, que transfiere conocimientos y persuade. En consecuencia, la comunicación para el desarrollo, desde este modelo difusionista y persuasivo, se relaciona con la

introducción masiva de tecnologías de información y comunicación para promover la modernización, en tanto se suponía que los individuos más expuestos a los medios mostraban actitudes más favorables hacia el cambio y el progreso.

En relación con la Comunicación para el Desarrollo Gumucio-Dragon (2010), plantea, que en su vertiente dominante, articulada a las premisas y objetivos de las teorías de la modernización y la difusión se centró en el comportamiento individual dejando de lado las características y relaciones con la comunidad a la que iban dirigidos los mensajes y manteniendo su visión instrumental de los medios, de allí derivan las duras críticas que sobre ella reposan al considerarse que sus acciones están más encaminadas al proselitismo en pro de la imagen institucional de las agencias de cooperación y/o de los gobiernos.

Por otra parte, Katz y Lazarsfeld (1955) plantean que esta visión individualista y psicológica prevaleció aún en la década de los setenta, pese a la aparición de la teoría de la dependencia como respuesta a los problemas humanos y de explotación asociados a las teorías de la modernización, reflejados en los países tercermundistas, y a la transformación del concepto de desarrollo que incluyó la participación como factor fundamental en los procesos de cambio social y la comunicación interpersonal como decisiva al momento de adoptar innovaciones. Para varios autores, la Comunicación para el Desarrollo ya no podía definirse como transferencia de ideas a un receptor para persuadirlo a cambiar su comportamiento, sino como un proceso en el que los individuos creaban y compartían información para llegar a un mutuo acuerdo.

La segunda corriente, -la de la participación- surge de las luchas sociales contra la colonización y las dictaduras en los países subdesarrollados. En su base conceptual se consignan las teorías de la dependencia, surgidas en América Latina, que estiman que las causas del subdesarrollo son estructurales, por lo que se deben promover cambios sociales colectivos a

través de acciones desde las comunidades y no para las comunidades, cambios que no están motivados únicamente por factores económicos sino también por la cultura y la identidad, esto da origen a una comunicación participativa.

Los teóricos de la dependencia consideraron que los problemas de subdesarrollo de los países del Tercer Mundo eran generados por factores políticos, sociales y económicos externos vinculados a la distribución desigual de los recursos en un sistema capitalista occidental que ponía a estos en posición de dependencia y concentraba el poder económico y las decisiones políticas. Por tanto, el subdesarrollo de estos países estaba más determinado por problemas políticos que por de falta de información (Hornik, 1997).

A estos inconvenientes se sumaban otros relacionados con las desigualdades internas de cada país, donde no se tenían las condiciones básicas para hacer posible que la gente adoptara nuevas actitudes y comportamientos, los programas de desarrollo se centraban más en factores individuales que sociales, y las innovaciones que promovían, en los que los medios de comunicación jugaban un papel fundamental, no contaron con el hecho de que en estos países los medios pertenecen y son controlados por las élites de poder, concentradas en las grandes urbes y que hacen a un lado las poblaciones rurales y pobres. Lo que realmente se necesitaba era un cambio social que permitiera transformar la distribución general del poder y los recursos, a partir de la implementación de modelos de comunicación participativa en los que las comunidades fueran los actores principales en el diseño y puesta en marcha de los programas de desarrollo (Beltrán, 1976).

Articuladas a la teoría de la dependencia se abren paso las teorías participativas que estimaron necesaria la redefinición de la comunicación para el desarrollo, en cuanto esta seguía centrándose en los individuos y los medios, subestimando la importancia del conocimiento local

y las consecuencias que se derivan de las relaciones interculturales locales y foráneas, y desconociendo la importancia de la participación de las comunidades en la generación de procesos de cambio. Comunicación que debía ser entendida no como transmisión de información sino como proceso de descubrimiento y creación centrado en las personas y sus relaciones interpersonales, separada de los grandes medios y de la actitud reduccionista de estímulo-respuesta para dar lugar a la participación y delegación de poder a la comunidad.

En esta línea surge un amplio grupo de pensadores, especialmente latinoamericanos, que proponen reemplazar el modelo vertical de la comunicación por uno horizontal, en tanto el modelo tradicional es unidireccional, propone una noción mecánica de la comunicación generando confusión entre lo que es información y comunicación, y concibe la persuasión como su eje central para influenciar el cambio de comportamientos. Se cuestionan así los propósitos de la comunicación en términos de lo que hace por las personas y la sociedad, subrayando que sus fines estaban al servicio del mercantilismo, la propaganda y la alienación dentro de un proceso de dominación tanto externa, por países desarrollados, como interna por las élites del poder sobre las masas (Beltrán, 2007).

Las deficiencias que encontraron estos pensadores en el modelo tradicional de la comunicación los llevaron a construir definiciones distintivas entre comunicación e información y a abogar por una comunicación democrática, con un nuevo concepto y bajo un modelo humanizado y no mercantilizado, en la que el diálogo se constituye en un elemento decisivo (Gerace, 1973; Beltrán, 1974; Reyes Matta, 1976; Díaz Bordenave, 1978). Fue así como las diversas definiciones de comunicación implicaron, para diferenciarla de la información, conceptos como relación comunitaria, interlocutores en estado total de reciprocidad, experiencias similares, significantes en común, lenguaje igual para interpretar la realidad, presencia de

significado y significado consciente (Paoli, 1983; Pascuali, 1985; Tremonti, 1997). De igual forma, a partir de la idea de que todos los seres humanos tienen derecho a comunicarse y hacerlo con múltiples propósitos utilizando los recursos de comunicación, se definió esta como "el proceso de interacción social democrática que se basa sobre el intercambio de símbolos por los cuales los seres humanos comparten voluntariamente sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación" (Beltrán, 2007:85). Un modelo de comunicación horizontal y democrático centrado en la triada: acceso-diálogo-participación, que desembocará posteriormente en una visión de la comunicación desde el receptor, como sujeto social con nuevas y diversas identidades culturales, y centrada en las prácticas de comunicación y los movimientos sociales en su temporalidad y multiplicidad de formas (Martín-Barbero, 1998). La eclosión de estas prácticas de comunicación, con carácter alternativo y participativo, tuvo como propósito fundamental ganar espacios de expresión y empoderar a las voces colectivas, teniendo en su centro la apropiación de los procesos de comunicación, apropiación referida al desarrollo de la capacidad autónoma y colectiva de adoptar la comunicación como herramienta para el fortalecimiento de la organización comunitaria (Gumucio Dagron, 2012).

Es así como para la década de los 90 surge la Comunicación para el Cambio Social, definida como un proceso de diálogo privado y público, a través del cual los participantes deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo. Una propuesta dialógica que centró su interés en las relaciones socioculturales y en la participación, empoderamiento y autonomía de las personas y comunidades afectadas, acogida en los países de América Latina con un enfoque estructurado en relación con las particularidades de la región y las dinámicas sociales y culturales propias de ésta, y orientado en realizar intervenciones de promoción de la salud centradas en la comunidad, actor principal de su propio desarrollo. Una comunicación que no busca persuadir

sino facilitar el diálogo en un proceso comunicacional horizontal centrado en las características y particularidades de cada región y comunidad, en el que el comunicador es un mediador y facilitador que hace posible el proceso de participación y diálogo intercultural de saberes encauzados hacia el cambio social.

En esta medida, según Prieto (1997), Beltrán (2001) y Gumucio Dagron (2004), la comunicación se entiende en relación con la educación, como un instrumento de diálogo que facilita la participación de los ciudadanos, haciéndose mayor énfasis en el proceso comunicacional que en el mensaje, y el rol del comunicador como acompañante y promotor del aprendizaje para la construcción de conocimiento y articulador de diálogos interculturales y de saberes que impulsen el desarrollo humano sostenible en pro del mejoramiento de la salud. Y agrega Gumucio Dagron (2012) la participación y apropiación comunitaria, la lengua y la pertinencia cultural, la generación de contenidos locales, el uso de la tecnología apropiada y la conformación de redes y la convergencia sobre la base de objetivos comunes fueron condiciones que el enfoque de Comunicación para el Cambio Social planteó como imprescindibles.

En América Latina, el sentido de la Comunicación en Salud ha sido influenciado por enfoques comunicativos aferrado a perspectivas de Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social, resaltando la necesidad de concebir la comunicación como un proceso dialógico que promueve la participación social en la mejora del estado de salud de las personas. En esta medida, las definiciones de Comunicación en Salud han estado centradas en los públicos, al recalcar la importancia de la conciliación entre intereses individuales, comunitarios y de otros actores involucrados, bajo una acción participativa y de diálogo que favorezca el ejercicio comunicativo y el de la promoción de la salud. En conclusión, este significado general, da paso a otro con una perspectiva más social, en tanto se considera la comunicación para la salud como un

mecanismo de intervención social que proporciona conocimientos e influye en el cambio de actitudes y suscita prácticas favorables en beneficio de la salud pública.

5.2. Promoción de la Salud & Comunicación en Salud

Para Silva Pintos (2001:121), "la relación entre comunicación y salud se ha venido afirmando paulatinamente en los últimos años; profesionales de un campo y del otro han insistido en reconocer y probar que ambos constituyen dimensiones de la vida cuya articulación (o ausencia de articulación) afecta de manera directa la salud y, en un sentido más amplio, la calidad de vida de los individuos, las familias y las sociedades". Desde esta perspectiva, el reconocimiento, importancia y validación de la Comunicación para la salud ha preocupado a los actores de ambos campos, especialmente al de la salud que teniendo como centro de sus actividades la promoción de modos de vida saludables se apoya en programas comunicacionales de diverso tipo para lograr este objetivo. Es así como los programas de desarrollo internacional, especialmente los enfocados en el control demográfico y la planificación familiar, y las iniciativas de educación sanitaria promovidas por la OMS, por los ministerios de salud de los diferentes países del mundo y por entidades no gubernamentales, teniendo como referencia la Carta de Ottawa y la Declaración de Yakarta, reafirmaron la importancia de la Comunicación en Salud y el rol de la comunicación como esencial de la salud pública (Beltrán 2010; Waisbord, 2020).

Con el compromiso de alcanzar la meta de salud para todos en el año 2000, nace en 1978 la estrategia de Atención Primaria de Salud como mecanismo para la prestación de los servicios esenciales de salud a todas las personas, incluyendo los de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación indispensables para resolver los principales problemas sanitarios (OMS, 1978).

Estrategia que incluye, entre otras actividades, la educación sobre los principales problemas de salud y la prevención de las enfermedades endémicas locales. Con este punto de partida se instaura, a partir de 1986, la política de Promoción de la Salud, definida como la proporción a las comunidades de los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un control sobre la misma. Proporción de medios que conlleva indispensablemente a que la población, para poder ser participe activa en la toma de decisiones, elaboración y ejecución de estrategias de salud acordes con las dinámicas de su comunidad, tenga acceso total y constante a la información y reciba capacitación en salud; en esta medida la comunicación juega un papel preponderante para implicar a los diferentes actores, gestionar temáticas de salud de interés público, y respaldar procesos de información que posibiliten la intervención en la promoción de la salud (Carta de Ottawa, 1986).

Proposición respaldada en la Declaración de Yakarta sobre la Promoción de la Salud en el Siglo XXI (1997), al estipularse que la creación y modificación de modos de vida, condiciones sociales, económicas y ambientales, determinantes de la salud, puede ser posible a través del uso de estrategias como el acceso a la educación y la información para fomentar la participación efectiva y movilización de las comunidades, procesos que deben ser apoyados por la comunicación tradicional y los nuevos medios de información. Propuesta avalada igualmente en la 9ª Conferencia Mundial de Promoción de la Salud realizada en Shanghái en el año 2016, en la que se hace precisión sobre la necesidad de promover la salud y el bienestar en todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se estipulan los conocimientos sobre salud como uno de los tres pilares fundamentales de la promoción de la salud, esto es la necesidad de mejorar los conocimientos y competencias sociales, mediante la capacitación y dotación de medios, que

permitan a las personas empoderarse, elegir y tomar decisiones para su salud y la de sus familias (OMS, 2016).

Es importante resaltar que en la estrategia de Atención Primaria en Salud ya se había puesto de manifiesto la importancia de articular las actividades del sector salud con otros sectores sociales como el de la educación y las comunicaciones, en cuanto se consideraba necesario la participación de las comunidades en el proceso de mejorar y conservar su salud, lo que implicaba una difusión eficaz de la información y el incremento de la alfabetización. De igual forma, se expresaba la necesidad de formar personal de otros sectores económicos en temáticas de salud, a fin de disponer de suficiente personal capacitado para apoyar la prestación de dicha atención (OMS, 1978). De esta forma se concibe la información y la educación como los principales medios para gestionar la salud de las comunidades y poblaciones, particularmente en relación con la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, se valora la importancia del profesional en comunicación para el sector salud en el direccionamiento estratégico y metodológico de la educación en este campo, y los medios de comunicación como actores claves en la promoción de la salud, para la difusión de campañas de comunicación y educación que promuevan la responsabilidad de la población conduzcan al cambio de actitudes y prácticas en salud.

Es así como se hace muy difícil dissociar en la promoción de la salud lo comunicacional de la educación, siendo necesario articular la educación a los principios de la comunicación y la salud (Prieto, 1997; Silva Pintos, 2001). En esta medida, la comunicación, orientada al aprendizaje y no a la persuasión, se hace fundamental en procesos de difusión de conocimientos, en el cambio o reforzamiento de conductas, valores, normas sociales, y en la promoción de

procesos de cambio social que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Prieto, 1997; Coe, 1998; Beltrán, 2001; Mosquera, 2005).

Beltrán (2001), por su parte, hace manifiesta la importancia de la comunicación en la promoción de la salud, no sin antes dar una mirada al por qué los propósitos planteados en la Declaración de Alma-Ata y la Carta de Ottawa fueron postergados en América Latina o puestos en práctica en mínima medida y en unos pocos países, encontrando que la reducción del gasto per cápita en salud, el deterioro de los servicios de salud, la mala interpretación del concepto de Atención Primaria, el resurgimiento de endemias locales, la incidencia del cáncer, la enfermedades cardiovasculares y la aparición de enfermedades nuevas son explicaciones posibles, pero la central es la naturaleza misma de la política de promoción de la salud que plantea profusos cambios, a nivel individual y colectivo, que por su diversidad y profundidad no son de fácil y rápida consecución: adopción de estilos de vida saludable, participación activa de las comunidades en la toma de decisiones en relación con los servicios de salud, y cambio en las estructuras del entorno social y natural favorecedoras del logro de la salud para todos. Sumado a las ideas del anterior investigador, Gumucio Dagron (2010) enfatiza que la comunicación debe constituirse en el centro mismo de la promoción de la salud, lo que no ha sido posible dada la confusión que se ha tenido entre información y comunicación, unida a la ausencia de estrategias de comunicación que garanticen la sostenibilidad de la participación de la población en los programas de salud, y a la idea mediática que supone que promover la salud es hacer campañas masivas con mensajes unilaterales que no tienen en cuenta las variables sociales, económicas y culturales. Bajo estas circunstancias es habitual que los programas de promoción de la salud se conviertan en diseminadores de mensajes, lo que conlleva a su fracaso reiterativo.

5.3. Teorías de Cambio del Comportamiento Aplicadas en la Comunicación en Salud

Las estrategias educativas participativas facilitan la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud, así como la instrumentalización y adquisición de habilidades requeridas para que se den comportamientos saludables en el contexto de la promoción de la salud, práctica que pretende actuar antes de la aparición del riesgo. En este sentido, existen modelos a nivel individual, interpersonal y comunitario que intentan explicar la ocurrencia de una conducta protectora de la salud y preventiva de la enfermedad. En el primer y segundo nivel (individual e interpersonal) se estima que el comportamiento está mediado por el conocimiento, pero este no es suficiente para producir cambios de comportamiento, siendo importantes, además, las percepciones, sentimientos, motivaciones aptitudes y contexto socio cultural en las que se encuentran inmersos los individuos (Ríos Hernández, 2011).

En la base de la comunicación para la salud se asienten algunas de estas teorías de cambio del comportamiento como: la teoría del aprendizaje social de Bandura; segundo, la teoría de la acción razonada; tercero, el modelo de creencias en salud. La primera de ellas es un enfoque que subraya la capacidad para aprender por medio de la observación de un modelo o de instrucciones, sin que el aprendiz cuente con experiencia de primera mano. Es la forma como los individuos adquieren conocimientos a través de la socialización e interacción con el medio, donde el sujeto modifica su conducta por observación y modelamiento. Las personas aprenden a partir de las diferentes situaciones que se le presentan a lo largo de su vida, creando así una expectativa con las circunstancias similares que le ocurren. De esta manera el ser humano busca el correcto uso de los modelos cognoscitivos con el fin de obtener un control de los estados afectivos y reestructurar los conocimientos e interpretaciones.

Para Schultz y Schultz (2010) desde la teoría planteada por Albert Bandura, en un amplio marco social cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, actitudes, conocimientos y reglas, distinguiendo su conveniencia y utilidad. Modelos que pueden enseñar a los observadores cómo comportarse ante una variedad de situaciones por medio de la auto instrucción o la imaginación guiada. Este aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y éstos a su vez en la misma, en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación. Teoría que ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas de aprendizaje, la motivación y la autorregulación.

Previo a las posiciones de Bandura, es importante resaltar los aportes de Rotter (1954) quien parte de la idea de que las expectativas, construidas con base en experiencias positivas o negativas del pasado, pueden reforzar las conductas presentes. Lo que significa que, cuando a un individuo se le presenta una situación similar a la que ha vivido en el pasado, espera que le suceda lo mismo que ocurrió en esa ocasión. Las expectativas no deben confundirse con la esperanza, puesto que éstas últimas son aspiraciones basadas en la necesidad y el deseo. La expectativa se puede convertir en generalizada cuando la situación es muy repetitiva y puede producir distorsión perceptual e incapacidad para discriminar. Para entender el aprendizaje y la conducta se debe tener en cuenta la formación de expectativas, tasa de aciertos y errores, la calidad del reforzamiento y el valor de reforzamiento. Si el valor de reforzamiento del objetivo es alto, se genera una expectativa satisfactoria y conduce al individuo a conseguirlo sin importar si es alcanzable o no. Rotter expone que la percepción precede a la respuesta, esto es, el individuo responde al mundo acorde a su percepción e interpretación sobre él.

En una línea similar a la de Rotter se presenta el modelo racional emotivo de Ellis (1990), para quien el aprender y probar son aspectos fundamentales al momento de tener control cognoscitivo. La experiencia directa o indirecta a partir de la cual construimos nuestros aprendizajes nos permite anticipar o prever los posibles errores en la toma de decisiones en el presente. Las emociones siguen al conocimiento, y si la percepción e interpretación que hace una persona es inapropiada, las emociones que ocurran serán disfuncionales y conducirán a conductas irracionales. Conocer algunos errores del pensamiento nos capacita para protegernos de ellos.

Teoría que se articula con los criterios del aprendizaje social planteados por Walter Mischel, quien sostiene que las personas son capaces de hacer discriminaciones sumamente finas entre los estímulos en el medio y generar múltiples conductas adaptativas y de ajuste para enfrentar las diversas situaciones de estímulo. Es así como las personas usan categorías amplias para agrupar estímulos y para describir lo que observan. Los constructos personales son aquellos conceptos, imágenes, suposiciones y actitudes propias que tiene cada individuo. De igual manera establecen sus propios criterios de ejecución y se recompensan o castigan ellas mismas; formulan sus propias reglas de conducta y las estrategias para aplicarlas. Las personas seleccionan ciertos aspectos de una situación y rechazan las demás, recuerdan algunas cosas mejor que otras, de esta manera el efecto que tiene un estímulo en la conducta depende de la atención selectiva, interpretación y clasificación de la información que realiza cada individuo (Schultz y Schultz; 2010).

Por su parte, en la teoría de la acción razonada, Azjen asume que la mayoría de las conductas están determinadas por creencias ocultas que se derivan del patrón cultural y social en las que se vive. Es así como la intención de adoptar una conducta saludable está influida por su

actitud sobre si será beneficiosa y su interpretación de lo que la gente importante en su vida desearía que hiciera respecto a esta (Ajzen y Timko; 1986). El interés de esta teoría fue establecer un modelo que tuviera un mejor poder predictivo de la conducta en función del estudio de las actitudes que otros modelos de valor esperado no habían podido establecer. Lo realmente relevante es defender la idea de que nuestras creencias determinan nuestras actitudes y nuestras normas subjetivas y, por ello, aunque de forma indirecta, determinan nuestras intenciones y conductas.

Además, el elemento principal como antecedente de la conducta es la intención conductual, de la cual depende tanto la ejecución de la conducta motivada, como la intensidad con la que se lleve a cabo. Intención determinada a su vez una variable personal, esto es la evaluación favorable o desfavorable que el sujeto hace de esta conducta y una variable social referida a las expectativas que, respecto a esa conducta, el sujeto percibe en su medio. Presión social que le induce a realizar o no cierta conducta. Al aplicar este modelo al estudio de los comportamientos relacionados con la salud y la enfermedad, se argumenta que las personas recogen del medio la información que consideran suficiente sobre los riesgos para la salud y los beneficios y consecuencias de llevar a cabo o no determinadas conductas.

El modelo de creencias en salud surge hacia 1950 con los aportes de Hochbaum (1970), Kegeles (1980) y Rosenstock (1974), quienes se centraron en primera instancia en contestar preguntas relacionadas con la conducta de salud de los sujetos sanos en un intento por comprender por qué los individuos se niegan con frecuencia a llevar a cabo conductas preventivas. Posteriormente se aplicó para dar cuenta de las respuestas de los pacientes ante síntomas manifiestos y el cumplimiento de los tratamientos médicos prescritos.

Por otra parte, este modelo plantea que la conducta de los individuos reposa en el valor que le atribuye a una determinada meta y a la estimación de la probabilidad de cumplimiento de esta; lo que se traduce en el ámbito de la salud en el deseo de evitar la enfermedad o recuperar la salud y la certidumbre de que una conducta saludable determinada puede prevenir la enfermedad o aumentar la probabilidad de recobrar la salud. Es así como la susceptibilidad, la severidad, los beneficios y las barreras percibidas son las cuatro dimensiones que componen este Modelo.

En la susceptibilidad percibida se valora la variación en la percepción que tiene el individuo sobre si es vulnerable a enfermarse o no, variación que puede darse desde la negación absoluta de que así ocurra, pasando por la admisión de la posibilidad real de que suceda, hasta el convencimiento de estar en peligro de contraer la enfermedad. La severidad percibida alude a las creencias que se tenga sobre la gravedad de contraer una enfermedad o dejarla sin tratamiento y sus implicaciones médicas y sociales. En cuanto a los beneficios percibidos se considera que la aceptación de una enfermedad y la efectividad percibida de su tratamiento puede desatar conductas de salud siempre y cuando las creencias del sujeto respecto a su efectividad se articulen con las normas y presiones del contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso. En las barreras percibidas el individuo puede entrar en contradicción en cuanto aspectos negativos pueden interferir con los positivos de la acción. Otros estímulos que se han señalado pueden desatar la toma de decisiones frente a la salud como: los síntomas físicos, las recomendaciones de los medios de comunicación y el consejo de familiares y amigos. El Modelo admite que variables demográficas, sociales, culturales, psicológicas pueden afectar la percepción del individuo e influir indirectamente en sus conductas de salud.

El modelo de creencias en salud ha recibido críticas en la medida en que se ha considerado como sus principales problemas el excesivo énfasis que le pone a las variables

cognitivas dejando de lado las condiciones sociales, culturales e individuales, y su baja capacidad predictiva de las conductas de salud que finalmente desarrolla el individuo. Para efectos de este estudio se asumirá que las conductas de salud adquiridas por las personas son producto de su individualidad, como ser físico y mental, y de las interacciones sociales que establezca con los otros y con el medio.

De igual manera se asocian a ella diversos modelos que han sido implementados como estrategia para el cambio de la conducta como la mercadotecnia social, cuestionada por dar soluciones simples a problemas complicados y reducir los problemas de salud a la esfera de factores de riesgo individuales descartando determinantes sociales y culturales (Cuberli, 2008); el modelo PRECEDE-PROCEDE que a partir del diagnóstico social de necesidades, recursos, dificultades de las comunidades evalúa de factores de riesgo predisponentes, facilitadores y de refuerzo que puedan afectar la conducta. Otros modelos asociados estiman la necesidad de centrarse en intervenciones que contemplen el comportamiento individual de poblaciones específicas, Modelo de Cambio de Conductas Aplicado, criticado porque apunta a los grupos de riesgo socialmente más vulnerables, generando discriminación social que incide en la percepción del riesgo a nivel individual. Mientras otros consideran que los programas de comunicación en salud solo son posibles en tanto se tengan en cuenta las necesidades y percepciones de las comunidades y el apoyo de las organizaciones vinculadas a los sistemas de salud. Para Cuberli (2008), todos estos modelos más allá del cambio en sus componentes o propuestas metodológicas consideran a la comunicación como un recurso o estrategia desconociendo la significación que esta implica.

5.4. Periodismo en Salud

En la actualidad la información sobre salud, de carácter heterogéneo y multidisciplinar, presentada en los diferentes medios de comunicación a nivel mundial se constituye en un elemento esencial del sistema de salud, adquiriendo gran importancia por su influencia en la opinión pública y la salud de la sociedad. El incremento de información sobre salud, generada no solo por las demandas de la población y las posibilidades de divulgación y acceso de la misma que ofrece la tecnología digital, sino también, como lo expresa Terrón (2017), por el interés del sector de la salud por publicitarse conlleva, además de la necesidad de contar con periodistas especializados en el tema, filtrarla a fin de evitar la infoxicación, particularmente si se atiende al hecho de que los temas publicados responden a las agendas mediática y social bajo el sometimiento de la segunda a la primera (Catalán-Matamoros, 2017). Esto hace necesario revisar la información sobre salud expuesta en los diferentes medios impresos y digitales, atendiendo a parámetros relacionados con sus temáticas, cantidad, calidad, tratamiento y finalidad (Terrón, 2017).

Desde esta perspectiva, se requiere de un periodismo especializado en salud que comprenda la realidad sobre la que va a informar, que acote los ámbitos temáticos, contextualice la noticia para su mejor comprensión, satisfaga las demandas de información especializada requerida por cada público particular, reconozca la deficiente alfabetización sanitaria que tiene el público general y contemple el impacto positivo o negativo que dicha información puede generar en el bienestar de la sociedad.

Es importante resaltar, además, el aporte de Terrón (2018) de tener en cuenta los Determinantes Sociales de la Salud (DSS) en el ejercicio periodístico sobre salud, en tanto éstos permiten identificar las causas estructurales de la salud y la enfermedad, contextualizando de esta

forma las informaciones y objetivando los procesos, superando la idea de que la salud es el resultado de lo biológico y los estilos de vida adoptados. Tener en cuenta los anteriores parámetros podrá asegurar el rigor, la seriedad y la calidad de la información y la eficacia en su transmisión (Calvo-Roy, 2014; Peñafiel et al., 2014; Aiestaran, A.; Camacho, I.; Ronco, M.; 2014; Terrón, 2017; Catalán-Matamoros, 2017).

En relación con las temáticas de salud abordadas en los diferentes medios de comunicación españoles éstas son agrupadas en tres grandes bloques: política sanitaria, divulgación científico-sanitaria y sucesos de índole sanitaria (Blanco Castilla y Paniagua Rojano, 2007). Sin embargo, para autores como Terrón (2017) quien acoge la agrupación anterior, la previsibilidad de la información en temas de salud que se repiten en la prensa, año tras año y con mínimas variaciones conlleva otra clasificación: aquellos temas que tienen una presencia constante y mesurada como lo son el cáncer, la sexualidad y reproducción, el sida, las drogas, los trastornos mentales y las situaciones de nutrición; y aquellos de los que es copiosa la información pero que aparecen en un tiempo breve.

En cuanto a estos contenidos publicados en los medios, el Informe Quiral (Fundación Vila Casas, 2000 a 2019), recoge año tras año el estudio de las noticias sobre medicina y sanidad publicadas en la prensa española. Entre los años 2000 y 2009 se revisaron las publicaciones hechas por los diarios de mayor difusión, los que se presentan en la Tabla 1.

A partir del 2010 los Informes Quiral ampliaron su exploración a las publicaciones hechas en internet, se analizó comparativamente la comunicación de España con la de otros países, y se centró el interés en un único tema por año, el que se puede ver en la Tabla 2.

Por su parte, los resultados de la investigación realizada por Aiestaran, A.; Camacho, I.; Ronco, M. (2014) sobre la cobertura periodística de los temas sobre salud y medicina en la

prensa diaria de las Comunidades Autónoma Vasca y Foral de Navarra entre el período 2001 a 2010, evidencian que los temas de salud publicados son diversos (Ver Tabla 3). Sin embargo, se resaltan 10 que han tenido mayor relevancia y que se aglutinan en dos grandes grupos: contenidos vinculados a la medicina y la salud, y aquellos relacionados con la actualidad informativa.

Tabla 1

Temas recurrentes sobre salud y medicina en medios impresos de España, según Informe Quiral 2000-2009

Año	Temas más recurrentes
2000	Vacas locas, listas de espera, legionelosis, secuenciación del genoma humano.
2001	Encefalopatía espongiforme bovina, armas biológicas.
2002	Sexualidad y reproducción, Sida, Dietética y nutrición, Enfermedades Infecciosas, Drogas, Atención sanitaria, Fármaco
2003	SARS, Sexualidad y Reproducción, Dietética y Nutrición, Atención Sanitaria, Tabaco.
2004	Gripe aviar, financiación de la sanidad pública, células madre, clonación, vacuna contra la malaria (análisis de caso por su repercusión social)
2005	Ley antitabaco en España, gripe aviar, política sanitaria, sexualidad y reproducción
2006	Gripa aviar, leyes sanitarias: antitabaco, anisakis, talla de las modelos o la de las hamburguesas, huelga de médicos.
2007	Práctica ilegal del aborto, límites en técnicas de comunicación para sensibilizar a la población ante un tema de salud, repercusión de las vacunas: malaria y virus del papiloma humano.
2008	Donación de médula, eutanasia, fuga radiactiva de la central nuclear Ascó
2009	Gripa aviar, modificación de la ley de interrupción voluntaria del embarazo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2*Temas anuales sobre salud y medicina en Informe Quiral 2010-2019*

Año	Tema	Criterio de escogencia del tema
2010	Enfermedad de Alzheimer	Relevancia en la sociedad española, presencia en los medios, celebración del Año Internacional del Alzheimer en 2011.
2011	Cáncer	Es una de las principales causas de muerte a nivel mundial y de mayor prevalencia en la sociedad, con presencia en los medios de comunicación e internet.
2012	Sida y VIH	Por ser uno de los problemas de salud de mayor impacto mundial, por asociarse con situaciones de desigualdad y discriminación, por su expansión y falta de cura después de 30 años de su aparición, y por la falta de acceso a los programas de prevención y terapias disponibles por una parte importante de la población afectada.
2013	Medicina Regenerativa	Por los hallazgos anunciados en 2013 sobre el tema: la clonación de células madre humanas, la creación de una retina humana, la obtención de yemas de hígado humanas a partir del cultivo de células madre, la creación de un cerebro artificial a partir de células Ips. Además de ser un tema de gran interés para la sociedad, este genera expectativas terapéuticas que deben ser revisadas objetivamente.
2014	Ébola	Las graves consecuencias del brote que se inició en África Occidental y la importancia que ha tenido la comunicación.
2015	Vacunas	Constante debate y su comunicación resulta muy trascendente tanto para la salud individual como para la salud pública de una sociedad.
2016	Salud Mental	El incremento de personas diagnosticadas con depresión en los últimos años, y por su intensa cobertura por parte de los medios convencionales, nuevos formatos y canales digitales.
2017	Edición genética	La gran cobertura que ha tenido el tema en los medios de comunicación durante el año 2017, por su importancia y potencial en el campo de la salud humana, el reto ético y regulatorio que supone la investigación y aplicación de esta técnica.
2018	Mujer y salud	Ser el 2018 un año especial para el feminismo y la lucha de las mujeres por conquistar sus derechos
2019	Trastornos del sueño	Alta prevalencia en la sociedad requiere más investigación, mejores tratamientos y prevención, además de conocimiento por parte de la ciudadanía.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Temas recurrentes sobre salud y medicina en prensa escrita de las Comunidades Autónoma Vasca y Foral de Navarra de España, 2001-2010

Grupos	Temas destacados
Contenidos vinculados a la medicina y la salud	<ul style="list-style-type: none"> - Enfermedades infecciosas - Trastornos psicológicos - Investigación en salud - Sexualidad y Reproducción - Cáncer - Alimentos relacionados con la salud
Contenidos relacionados con la actualidad informativa	<ul style="list-style-type: none"> - Atención sanitaria - Legislación y política sanitaria - Colectivo sanitario y hospitales - Centros de salud

Fuente: Elaboración propia.

En comparación con Colombia, el estudio realizado por Morales y Vallejo (2010) sobre la calidad de la información de salud en la prensa y la televisión colombiana, entre 1 de marzo y 30 de junio 2007, evidencia cuatro grandes categorías en las que esta se agrupa: primera, información biomédica y clínica, con un predominante enfoque preventivo; segunda, sistemas y políticas de salud; tercera, desarrollos tecnológicos y avances científicos; cuarta, estilos de vida saludable. Los temas de mayor relevancia en prensa fueron el virus del papiloma humano por su alta incidencia en la población femenina, la aprobación de la ley sobre el aborto en el país, el embarazo adolescente, la salud mental, los trastornos por consumo de alucinógenos, la desnutrición, y la ablación de clítoris a niñas indígenas Emberas. Y en televisión: prevención y campañas, nutrición y secuelas, hallazgos y novedades en salud, asuntos de vigilancia y control asociados a denuncias.

Para efectos de esta investigación, es importante resaltar el significativo número de publicaciones sobre temas relacionados con la sexualidad y reproducción en los años 2002, 2003,

2005, 2007 y 2009 en la prensa española, según los informes Quiral, en las comunidades Autónoma Vasca y Foral de Navarra de España entre 2001-2010, y en la prensa y televisión en Colombia en el año 2007.

En los últimos años ha crecido exponencialmente el número de informaciones sobre salud, como resultado de la demanda de esta por el público general. Los Informes Quiral muestran cómo ha sido este aumento progresivo del número de textos sobre salud y medicina en un periodo de 13 años, entre los años 1997 y 2009, pasando de 5984 a 13439. En el Informe Quiral del año 2011 se expone tanto el crecimiento de información como el flujo bidireccional de esta, dado por su expansión en las redes sociales, y se alerta sobre la gran cantidad de información que no cuenta con un fundamento o evidencia científica que la respalde y que se sitúa en los primeros buscadores generales de la web, lo que requiere de cuidado en tanto que estos contenidos están enfocados en su mayoría hacia el público general, su mayor consumidor (Catalán-Matamoros, 2015).

Es así, y esto atiende a su finalidad, como para Blanco y Paniagua (2007) y Peñafiel et al. (2014) las informaciones en salud deben incorporar una perspectiva educativa que permita la divulgación científica y aporte a la prevención y mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Sin embargo, en la investigación antes mencionada, se concluye que los temas de salud tratados en la prensa vasca y navarra no plantean un enfoque educativo que permita ampliar el conocimiento de los lectores, al ser tratados desde una perspectiva informativa, sin profundidad y ligados a la actualidad diaria (Aiestaran, A.; Camacho, I.; Ronco, M.; 2014).

Ahora bien, son diversos los criterios que rigen la calidad de las informaciones de salud. Para los periodistas esta se determina en el uso del mayor número posible de fuentes contrastadas con expertos, en la veracidad de la información, en contar con un objetivo claro de divulgación y

en no generar alarma social; para los profesionales de la salud, depende de la relación entre periodistas y colectivo sanitario para su elaboración y del conocimiento de las fuentes y su contrastación (Peñafiel et al., 2014). En la investigación realizada por Aiestaran, Camacho y Ronco (2014), se encontró que para el tratamiento de temas de actualidad informativa en salud se recurre con mayor frecuencia a fuentes institucionales, tanto políticas como médicas, mientras que para los temas directamente relacionados con la salud y la medicina los médicos e investigadores expertos, las revistas científicas, y en ocasiones las personas enfermas o sometidas a tratamiento médico eran las fuentes principales. Se resalta, igualmente, que en el 22,75% de los 3.311 registros revisados, no se menciona ninguna fuente de información, porcentaje que se corresponde con piezas informativas (noticias breves y noticias), de interpretación (reportajes y entrevistas), y textos de opinión (editorial, artículo, columna o cartas al director). Terrón (2017) alerta sobre el hecho de que el mayor número de fuentes de información sobre salud en España son las personas con cargos políticos-técnicos (49%) mientras que el sector especializado solo supone un 26% de las fuentes.

Gary Schwizer (s.f.), editor del sitio web Health News Review.org, plantea 10 criterios que se deben tener en cuenta en todas las noticias relacionadas con el cuidado de la salud, apostándole así a la rigurosidad y calidad de la información y al desarrollo en el consumidor de opiniones informadas y valoraciones acertadas sobre la importancia que éstas pueden tener o no en sus vidas: 1) Contar con un adecuado análisis de los costos de intervención; 2) Cuantificar los beneficios del tratamiento, prueba, producto o procedimiento, basada en evidencia estadística, que permita visualizar si éstos marcan una diferencia significativa y real en la vida de las personas y no aportan solo resultados sustitutos. 3) Cuantificar los daños de la intervención, o efectos secundarios derivados de ésta; 4) Evaluar de manera crítica la evidencia registrada; 5) No

propiciar la propagación de estados de salud normales como enfermedades, en pro de evitar la medicalización; 6) Utilizar fuentes independientes para evitar el conflicto de intereses y por ende el sesgo de la información; 7) Poner en contexto con las alternativas existentes los nuevos enfoques planteados; 8) Dar claridad sobre la disponibilidad del tratamiento, prueba, producto o procedimiento, evitando así generar expectativas sobre su disponibilidad en el mercado; 9) Establecer cuán novedoso es lo nuevo, poniendo en contexto investigaciones anteriores relacionadas con lo nuevo; 10) La información no puede estar basada en un comunicado de prensa o en portavoces de empresas, debe contar con verificación independiente.

Por su parte, Pardo de Castellón (2010) considera que son importantes factores para determinar la calidad de la información de salud el enfoque que se da a la misma, en tanto permite conocer las realidades de cada contexto y acercarlas a las audiencias, con una perspectiva educativa que supera la función informativa, la contextualización de la información que aporta a su comprensión, y la cantidad de fuentes consultadas y su comprobación, que da cuenta de la pluralidad informativa. Mientras para Peñafiel et al. (2014) la veracidad, la no generación de alarma social y un objetivo claro de divulgación se constituye en los tres componentes principales para la definición de la dicha calidad. Afianzar estos criterios que rigen la calidad de las informaciones requiere de periodistas especializados en salud.

5.5. Estrategias de Información, Educación y Comunicación en Salud en Colombia

En Colombia se concibe la información en salud como una acción estratégica que contribuye a la creación de un ambiente propicio para fortalecer procesos de promoción de salud, mejoramiento de la calidad de vida y empoderamiento del concepto de salud por parte de los individuos y las comunidades. Esta acción implica la producción, organización y difusión de

mensajes que, al informar, guiar o advertir, aumenten el conocimiento sobre un tema específico de la salud y sean apropiados por las personas para la toma de decisiones y cambio de prácticas y actitudes. Por tanto, se considera que el tipo de información que se envía debe estar articulada y en concordancia con los contextos sociales y culturales de la población receptora, lo que significa “reconocer las opiniones, saberes, valoraciones o prejuicios que las personas tiene sobre un tema o problema y captar su atención aportando información para ampliar el conocimiento sobre éstos, cambiar la perspectiva desde la cual los ven, y generar una actitud orientada hacia mantener y promover la salud y predisponer a la acción” (Minsalud, 2015: 3).

En las Orientaciones para el desarrollo de la Información en salud en el marco del Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas -PIC- (Minsalud, 2015), se considera que los mensajes sobre salud deben ser actualizados, sencillos y motivadores, en ellos se deben reconocer las prácticas y creencias negativas para la salud arraigadas en las comunidades, respetando su cultura, condiciones socioeconómicas, nivel educativo y grupo etario de las personas a quienes va dirigida la información, la que debe aportar a la construcción colectiva, la convivencia, el diálogo y la participación.

En estas se sugiere, igualmente, que la información sea construida a partir de los antecedentes de cada región sobre acciones y estrategias implementadas, contemplando el papel que juegan los diferentes actores en la construcción de salud y calidad de vida, y reconociendo los contextos, territorios, idiosincrasia y capacidad de las poblaciones de implementar estilos de vida saludable. Las historias de vida se constituyen en un buen insumo para la producción de información que conlleve al cambio de comportamientos en pro de la salud. Se considera que los medios más pertinentes para divulgar la información sobre salud son la prensa, la radio y la

televisión, dándose mayor relevancia al medio impreso, por la credibilidad que genera en las personas y comunidades al abordar con mayor profundidad los temas.

En Colombia se define la educación para la salud como un aprendizaje, con enfoque diferencial, articulado a las necesidades y realidades de las poblaciones, orientado a potenciar la alfabetización sanitaria y el desarrollo de competencias individuales desde la construcción colectiva de saberes, valores y prácticas que apunten al mejoramiento de la calidad de vida y la salud. Construcción colectiva de saberes que hacen de la actividad educativa una actividad comunicativa dirigida al empoderamiento y autonomía de los individuos como agentes sociales de cambio (Minsalud, 2016).

La Resolución 005521 de 2013 en la que se define, aclara y actualiza el Plan Obligatorio de Salud, tanto en el régimen contributivo como el subsidiado, que debe ser garantizado por las entidades promotoras de salud a las personas, establece 5 procedimientos relacionados con la información, la educación y la comunicación orientados al “fomento de factores protectores, la inducción a estilos de vida saludables y para control de enfermedades crónicas no transmisibles” (Resolución No. 005521 de 2013: Artículo 7: p. 19), siendo estos educación grupal en salud; educación individual en salud; información, educación y comunicación en fomento de factores protectores hacia estilos de vida saludables; información y educación dirigida a la población con enfermedades crónicas no transmisibles; y orientación e identificación de la población hacia detección temprana.

6. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- por los Adolescentes

Con su incursión en la década de los noventa, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-, por su rápida difusión y acceso a la información desde cualquier lugar,

han revolucionado las formas de relacionamiento y comunicación e impactado todos los ámbitos de nuestro desarrollo individual y colectivo: social, cultural, educativo, político y económico, erigiéndose en una herramienta de uso habitual, especialmente entre la población infantil y juvenil -nativos digitales- que las han introyectado en su cotidianidad usándolas desde temprana edad (Castro y Ponce de León, 2018).

El progreso tecnológico conlleva cambios y transformaciones sociales y culturales, haciéndose evidente en la apropiación que de ella hacen los individuos y sociedades, como lo muestra el *Digital 2022 Global Overview Report* (Kemp, 2022) en el que se revela que en los últimos 10 años se ha duplicado el número de usuarios de internet, pasando de 2180 millones en el año 2012 a 4950 a principios de 2021, y se rastrea un crecimiento del 4% en el año 2022 respecto al 2021 siendo, actualmente, el 62,5% de la población mundial la que utiliza internet. De igual forma, en la última década se registra un revelador aumento de los usuarios de redes sociales, pasando de 1480 millones a 4620 entre los años 2012 y 2022, lo que significa que el 58,4% de la población mundial emplea actualmente redes sociales. En los tres primeros lugares de predilección frente al uso de redes sociales están WhatsApp, Instagram y Facebook, el sexto lugar lo ocupa TikTok y de menos recurrencia son Telegram, Pinterest y Snapchat.

Otro dato importante que devela este Informe es que se ha incrementado el tiempo de dedicación al uso de la tecnología conectada, particularmente desde inicios de la pandemia de Covid-19, con una ocupación aproximada de 7 horas por día de uso de internet en todos los dispositivos que puede tener un usuario (teléfono móvil, computador de escritorio o portátil, tablet, etc.), existiendo diferencias estadísticas significativas por países. Para el caso de Colombia se estima que un usuario puede pasar hasta más de 10 horas por día en línea, lo que difiere de países como Japón o China, en los que el promedio está entre 4,5 y 5,15 horas por día,

respectivamente. Por su parte, el tiempo de dedicación a redes sociales equivale al 35% del total de las horas de conexión, un promedio de 2,27 horas por día, media que según el Informe ha disminuido ligeramente desde el comienzo de la pandemia del Covid-19, en tanto las personas han utilizado internet para realizar otro tipo de actividades en línea, sin embargo, no se desestima la importancia de las redes sociales en la cotidianidad de los individuos. Cabe anotar que, el mayor tiempo se dedica a la red social YouTube (23,7 horas/mes), Facebook (19,6 horas/mes), TikTok (19,6 horas/mes), WhatsApp (18,6 horas/mes) e Instagram (11,2 horas/mes).

En relación con Colombia, los indicadores básicos de tenencia y uso de TIC, registrados para el año 2019 (DANE, 2021), muestran que en el 95,2% de los hogares al menos una persona poseía teléfono celular, el 37,3% contaba con computador de escritorio, portátil o tableta. El 51,9% tenía conexión a internet, siendo el rango de edad entre los 12 a 24 años el de mayor proporción (83,4%) de uso de internet, seguido del grupo entre los 25 a 54 años (72,1%) y el de los 5 a 11 años (52,6%). Un alto porcentaje (89,5%) accedió a internet a través del teléfono celular, y de ellos el 82% lo hizo para acceder a redes sociales, el 58,6% para obtener información, el 54,5% para enviar o recibir correos electrónicos, el 31,1% con fines de entretenimiento y sólo el 30,3% para educación y aprendizaje. El no uso registrado de internet atiende a diversas razones como el no saber usarlo, no considerarlo necesario, ser muy costoso, no haber cobertura en la zona o no tener autorización para hacerlo. El lugar de mayor acceso a internet es el hogar, seguido del lugar de trabajo y la institución educativa.

En este mismo Informe se expresa que el 81% de los colombianos hace uso de redes sociales, y entre las motivaciones expresadas para hacerlo están el interés en mantener el contacto con amigos y familiares, poder leer nuevas historias, encontrar contenido, pasar el tiempo libre y buscar productos para comprar. Según el DANE (2021) las redes sociales más

usadas por los colombianos son, en orden de relevancia: WhatsApp, Facebook, Instagram, FB Messenger y TikTok.

Ahora bien, las estadísticas de la situación digital de Colombia durante el 2021-2022 (Kemp, 2022) presentadas en el informe *Digital 2022 : Colombia*, muestran que el 98,1% de la población total utiliza teléfono móvil, el 74% PC o laptop, el 34% Tablet y el 28,5% consola de videojuegos, entre otros dispositivos. El 69,1% tiene acceso al servicio de internet, el cual utiliza el 78,7% buscar información, el 76,6% para aprender cómo realizar determinadas actividades, el 71,3% para mantener el contacto con los amigos y los familiares, el 67,7% para estudiar y aprender, el 65,9% para seguir noticias y eventos recientes, el 59,9% para hallar información sobre problemas de salud y productos para la misma, y un porcentaje nada despreciable, 38,9%, lo hace para jugar. El tiempo promedio -diario- que pasan los colombianos utilizando internet es de 10 horas 3 minutos, 3 horas y 46 minutos al uso de redes sociales y 1 hora y 6 minutos dedicada a las consolas de videojuegos, lo que pone al país en el segundo puesto entre las naciones del mundo que más tiempo dedican a las redes sociales y el cuarto en cuanto al tiempo dedicado a internet, lo que podría incidir de forma negativa en la calidad de vida digital de los ciudadanos (Montes, 2020). Dada esta situación, desde el Ministerio TIC se ha creado el programa *En TIC Confío+* dirigido a niños, niñas, adolescentes, padres de familia y cuidadores, con el que se busca fomentar hábitos y desarrollar habilidades digitales para el uso eficaz, seguro y responsable de las TIC.

Los anteriores datos estadísticos corresponden a una situación de población general, tanto a nivel global como de país, sin embargo, para efectos de esta investigación es necesario conocer el consumo que hacen los adolescentes de las TIC. Desde hace una década, en el estudio realizado en el año 2012 por Contreras, García y González (2015) sobre consumo de medios

digitales por niños y preadolescentes en Cataluña, España, se pone en evidencia la imperiosa presencia tecnológica en la cotidianidad de los menores y las transformaciones que acarrea en sus formas de relacionamiento y actuación frente a ella, y la necesidad de profundizar en el estudio de la convergencia de los medios digitales en tanto su impacto social y cultural de las nuevas generaciones.

No sobra agregar, el proyecto Net Children Go Mobile (2017), en el 2014, cofinanciado por la Comunidad Europea, realizó un estudio para conocer el uso de internet por los adolescentes europeos encontrándose que el 78% lo hacía para acceder a las redes sociales, el 75% para escuchar música, el 69% para ver vídeos, el 65% para mensajería instantánea, el 42% para apoyo a su trabajo escolar, el 33% para descargar música y películas, el 28% para publicar fotos, vídeos o música, y el 25% para visitar una sala de chat. De igual forma, la encuesta realizada en el año 2015 por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) de España sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares, registró un elevado uso de las TIC por los adolescentes entre los 10 y 15 años: el 95,1% de los menores utilizan ordenador, el 93,6% internet y el 79,43% disponen de un teléfono móvil, éste último porcentaje se incrementa significativamente a partir de los 14 años (90,4%).

El estudio realizado por la UNICEF (2021) sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia en cuanto a las relaciones, los riesgos y las oportunidades, muestra que tanto el uso del teléfono móvil como de las Tecnologías para la Relación, la Información y la Comunicación -TRIC-, son de amplia difusión y uso desde temprana edad entre los adolescentes españoles. Respecto a la conectividad se encontró que el 98% de los adolescentes dispone de WiFi en la casa, el 94,8% tienen teléfono móvil con conexión a internet, y el 90,8% se conecta todos o casi todos los días.

Frente a hábitos de uso, el 31,5% utiliza internet más de 5 horas al día entre semana y el 49,6% más de 5 horas al día durante el fin de semana. El 58,4% duermen con el teléfono móvil en la habitación, el 57,5% lo lleva a clase. El 98,5% está registrado en alguna red social y el 61,5% tiene más de un perfil en una misma red social que, según el estudio, utilizan de forma selectiva para familia y conocidos o para grupo de pares. Entre las redes sociales y aplicaciones de mensajería más usadas son WhatsApp (95%), YouTube (90,8%), Instagram (79,9%), TikTok (75,3%) y DM Instagram (59,2%).

Entre las motivaciones para el uso de internet y redes sociales, los adolescentes expresan que lo hacen para hacer amigos (58,1%), no sentirse solos (44,3%) y mostrarse como es (33%), otros alicientes con menos porcentaje son el ser aceptado (28,8%) y ser popular (27,2%). El Estudio en mención, evidencia igualmente los riesgos a que se enfrentan los adolescentes en el espacio digital, en tanto el 42% ha recibido mensajes con contenido erótico/sexual y el 13,8% lo ha enviado, el 26,8% ha sido víctima de sexting pasivo y el 8% lo ha hecho, el 11,4% ha recibido presiones para que envíe fotos y videos propios con contenido erótico/sexual. En relación con el uso de videojuegos, 6 de cada 10 adolescentes españoles juega videojuegos como fuente de ocio y entretenimiento, el 32,2% expresa jugar alguna vez a la semana, el 26,5% todo o casi todos los días y el 11,2% alguna vez al mes. El 54,7% juega videojuegos no apropiados para su edad y no se registra un control de contenidos por parte del adulto.

Para la UNICEF (2021) es determinante el papel que juega la tecnología en la vida social y emocional de los adolescentes, los riesgos que implica el uso globalizado de la Red, la utilización de videojuegos como una de las principales actividades de ocio de los niños y jóvenes y su impacto negativo en la salud mental y convivencia si no se da una regulación de los tiempos y contenidos de estos por parte del adulto, el Uso Problemático en relación con las redes sociales

que afecta a 1 de cada 3 adolescentes y con los videojuegos que afecta a 1 de cada 5, la necesidad de acompañamiento y de establecer una buena higiene digital en el hogar.

Los datos anteriores dan cuenta de la creciente disponibilidad y uso de las TIC por los niños y adolescentes, independientemente de su edad o clase social, además de evidenciar que cada vez es más temprana la edad para iniciarse en el empleo de éstas y hacerlo en cualquier momento o lugar, sin control o supervisión de un adulto y sin tener instalados sistemas de control parental que limiten el tiempo de actividad y restrinjan el acceso a contenido no apropiados para su edad, lo que puede acarrear factores de riesgo para su salud física y mental (United Nations, 2018; Castro y Ponce de León, 2018; Plaza de la Hoz, 2021). Estas nuevas formas de comunicarse, relacionarse, generar conocimiento y aprender han cambiado el estilo de vida de los niños y adolescentes, facilitando la generación de nuevo conocimiento y el aprendizaje, pero a su vez los hacen más vulnerables, por malos hábitos de uso, a consecuencias negativas, al deterioro de habilidades sociales y a la pérdida de su intimidad (Contreras y Ugalde, 2022).

Si bien es cierto que las TIC se constituyen en la actualidad en herramientas indispensables para el desarrollo social y cultural de los individuos y que ofrecen grandes ventajas, como la inmediatez para acceder a la información, la rápida comunicación global, la democratización en el acceso a la cultura, la participación activa en las dinámicas sociales, el acercamiento a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, entre otras, también tiene considerables desventajas, especialmente para los niños y los adolescentes, como el fácil acceso a cualquier tipo de contenido no apto para menores de edad, la dependencia y adicción que pueden generar, - particularmente en el uso de teléfonos móviles, internet, mensajería instantánea, redes sociales-, la cuestionable calidad y veracidad de toda la información que allí se registra, la posible

vulneración de la privacidad y seguridad de los datos, la probabilidad de ser víctima de ciberacoso y tener mayor exposición a violencia y pornografía, etc. Cabe resaltar que, la normalización en el uso de la tecnología ha conllevado el descenso en la percepción sobre sus aspectos positivos y negativos, motivo de preocupación en tanto su excesiva utilización ha venido moldeando la mente de los individuos y transformando la sociedad (Arab y Díaz, 2015; Contreras y Ugalde, 2022), y son precisamente los niños y los adolescentes quienes se ven más afectados, especialmente en su salud mental, del sobre abuso que hacen del internet, en tanto mucho del material que en él se publica no se corresponde con la realidad y con la verdad (Ochoa Pineda, 2022).

De otro lado, el uso abusivo de las TIC afecta a todas las edades y no discrimina contextos sociales o culturales. En el estudio realizado por Méndez-Gago, et al. (2018) se señala que los niños y jóvenes son los más vulnerables para hacer un uso inadecuado de las TIC o desarrollar adicciones vinculadas a ésta. En cuanto al uso de teléfonos móviles, en dicha observación se estima que más de la mitad de los adolescentes hace un uso inadecuado del teléfono móvil, un 28,4% un uso de riesgo, un 21% un uso abusivo y un 8% tienen dependencia de su smartphone; y en nexa con el uso de internet, se considera que sólo un 32% de los adolescentes hacen un uso adecuado, un 31,5% muestran señales de riesgo, un 23,3% mantienen una conducta de uso abusivo y un 13,2% una dependencia comportamental en su empleo. Vinculado con la utilización de mensajería instantánea, como WhatsApp, el estudio mostró que un 43,5% de los adolescentes mostraban una conducta problemática en relación con su utilización.

Atendiendo al uso de las redes sociales y los posibles riesgos y adicciones que pueden generar, en tanto la pertenencia a éstas se constituye para los adolescentes en un rediseño de la

propia identidad más satisfactoria que la real, se establece que casi el 40% de los adolescentes hace un uso problemático de ellas, un 19% evidencia un manejo de riesgo, un 13% un abuso y un 7% una dependencia. En relación con el uso de videojuegos, Méndez-Gago, et al. (2018) consideran que, a diferencia de las aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales, éstos se ubican en una dimensión diferente al requerir ciertas habilidades para su manejo. Sin embargo, no descartan que pueden generar adicción y asocian la misma a ciertos factores de riesgo como el ser de sexo masculino, el jugar online, el tiempo no regulado de juego y otros factores psicosociales y familiares. Es así como encontraron que el 24% de los adolescentes estudiados mostraron un uso de riesgo de los videojuegos, un 12,5% un abuso y el 5,7% una dependencia. Resaltan que las mujeres adolescentes, a diferencia de los hombres, presentan más frecuentemente puntuaciones de abuso o dependencia en el uso de móviles, internet, mensajería instantánea y redes sociales, salvo en videojuegos.

El estudio es concluyente en cuanto a que la mayor prevalencia de problemas asociados al abuso de las TIC se da en la población adolescente escolarizada, y que esta es dependiente de diferentes variables sociales y culturales y no solo de la inmadurez propia de la edad. De igual forma, se establece que a mayor uso problemático de las TIC es mayor el riesgo de tener mala salud mental. Por su parte, la investigación realizada por Plaza de la Hoz (2021) concluye que es bajo el porcentaje de los jóvenes encuestados que considera las TIC como elemento de distracción para el estudio y que éstos son mucho más conscientes sobre los posibles efectos negativos de los contenidos de la red haciéndolos más cautos en cuanto a su selección, lo que paradójicamente no se compagina con el descuido que muestran para salvaguardar su privacidad frente a sus propias publicaciones.

Las investigaciones de Pérez Rodríguez (2007) y Plaza de la Hoz (2021) nos induce a una constante reflexión sobre el uso y apropiación de la tecnología por parte de los niños y los adolescentes, sobre el impacto que puede tener en su desarrollo biopsicosocial, teniendo en cuenta que los medios digitales se constituyen en nuevos espacios de comunicación en los que los adolescentes expresan y exploran su identidad, contextos en los que pueden propiciarse experiencias enriquecedoras o destructivas. Ante la creciente propagación de las tecnologías a nivel mundial y del impacto que tienen en la cultura contemporánea, en 1982 la UNESCO alertó sobre la necesidad de preparar a los niños y los adolescentes para afrontar de una manera crítica un nuevo mundo mediado por esta, lo que acarrea una mayor intervención del adulto, con acciones que limiten el tiempo y espacio de uso de aparatos tecnológicos y aplicaciones y una educación en mecanismos de autorregulación y reconocimiento de los riesgos asociados al uso excesivo de la tecnología, actuación de manejo multidisciplinar que parte del seno familiar y debe comprometer tanto a la escuela como a los entes gubernamentales implicados en estos procesos.

En conclusión, el presente siglo está marcado por la tecnología y no se puede ir contra la corriente en lo que se refiere a la educación y formación en contexto de los niños y adolescentes, de hacerlo se estaría convirtiendo a las nuevas generaciones en seres culturalmente desadaptados en relación con su entorno digital actual. Por tanto, se hace necesario y urgente incluir las TIC en el contexto educativo, haciéndoles frente de forma positiva, reconociendo su funcionamiento, las transformaciones mentales, cognitivas, sociales y culturales que pone en juego, analizando de manera crítica los valores que trasmite y los riesgos que pueden acarrear o no para los menores.

6.1. Educación para la Sexualidad y TIC

La educación para la sexualidad hace parte de los derechos sexuales y reproductivos, enmarcados dentro de los derechos fundamentales que deben ser garantizados a todo ser humano desde su nacimiento. Esta educación debe entenderse como un proceso indispensable a través del cual los individuos adquieren y transforman sus conocimientos, actitudes y valores respecto a los aspectos biológicos de la sexualidad y los asociados a ella: el erotismo, la identidad y las representaciones sociales y culturales de los mismos.

Educación, que es importante resaltar, no atañe solo a los individuos en sus primeras etapas de desarrollo -infancia y adolescencia-, sino que debe mantenerse a lo largo de la vida, en tanto la sexualidad es una construcción continúa desde que se nace hasta que se muere. La familia, la escuela y las entidades de salud juegan un papel importante en este proceso de formación para la sexualidad, sin embargo, no se puede olvidar que desde la socialización de conocimientos, actitudes y prácticas que hacen de ella los diferentes grupos sociales también se entra en este proceso. Constante e involuntariamente se está educando para la sexualidad, lo que hace necesario ofrecer herramientas conceptuales, actitudinales, valorativas y comunicativas a los individuos, particularmente a los niños y adolescentes, que les permitan tomar decisiones para una vivencia sana, responsable, informada y edificante de ésta, con abordaje multidimensional, histórico cultural, ético, con enfoque de derechos humanos, respeto a la diversidad, la afectividad y la reproducción.

Atendiendo a lo anterior, en Colombia existen varias disposiciones legales relacionadas con la educación para la sexualidad. La Resolución 3553 de 1993 emanada por el Ministerio de Educación Nacional, en articulación con la Constitución Política del país y en respuesta al derecho de una educación integral de los niños y adolescentes, establece la obligatoriedad de la

educación sexual en todos los establecimientos educativos que ofrecen programas desde preescolar hasta básica secundaria y media vocacional. Una educación que garantice los derechos sexuales y reproductivos, la toma responsable de decisiones respecto a la sexualidad, la actitud crítica frente a estereotipos culturales de comportamiento y los modelos sexuales de otras culturas que les llegan a través de los medios de comunicación. Educación sexual que se propone sea desarrollada como un proyecto educativo institucional teniendo en cuenta el contexto educativo y las características sociales y culturales de los estudiantes, e impartida bajo una metodología de seminarios y talleres. Para un efectivo logro de esta reglamentación se establece brindar a los maestros conocimientos y herramientas para la elaboración y desarrollo de proyectos educación sexual al igual que capacitación en sexualidad humana (Ministerio de Educación Nacional, 1993).

Por su parte, la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994- emitida por el Congreso de la República, apunta a la organización y establecimiento de la educación sexual bajo el modelo de proyectos pedagógicos que promuevan el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la construcción de identidad sexual, el respeto por la diversidad y equidad de género y la afectividad a fin de que los niños y adolescentes alcancen una sana sexualidad. De igual forma, en la Resolución 425 de 2008 del Ministerio de Protección Social, se enfatiza como intervención colectiva la promoción de redes sociales de apoyo que garanticen el derecho y la protección de la salud sexual y reproductiva, y el desarrollo de programas de formación para la sexualidad basados en la diversidad étnica y cultural que registra el país y que favorezcan el desarrollo de un proyecto de vida autónomo, libre, responsable y satisfactorio.

En contraste con lo anterior, el país registra altos índices de violencia contra las mujeres, muchas de ellas de carácter sexual, en el mismo año en que se implementa la Resolución 425 de

2008, el Congreso implementa la Ley 11257 de 2008 que dicta las normas de sensibilización, prevención y sanción de las diversas formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Sustentada en principios de igualdad real y efectiva, de derechos humanos, de corresponsabilidad, de integralidad, autonomía y no discriminación de las mujeres y de atención diferenciada esta Ley establece que las Instituciones Educativas deben implementar políticas y programas que sensibilicen y capaciten a toda la comunidad -estudiantes, maestros, directivos docentes, padres de familia- en temas relacionados con la violencia contra las mujeres.

Posteriormente, en el año 2010 se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos, Decreto 2968 de 2010, con el fin de compaginar todas las políticas encaminadas a la formulación e implementación de planes, programas y acciones para la promoción y garantía de los derechos sexuales y reproductivos, para lo cual debe establecer espacios de participación ciudadana y desarrollar estrategias de comunicación y movilización social orientadas a garantizar dichos derechos.

Con la Ley 1620 de 2013 el Congreso de Colombia, busca contribuir a la formación de individuos que aporten a una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, y que promueva los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes desde el nivel preescolar hasta el de básica secundaria. En el numeral 1 del Artículo 15, esta Ley propone la implementación de proyectos pedagógicos, obligatorios en todos los niveles educativos, que aporten al desarrollo de las competencias de los estudiantes para la toma informada, consciente, responsable, saludable y placentera de decisiones relacionadas con su sexualidad, al igual que les enseñe a manejar situaciones de riesgo que puedan afectar su integridad física y emocional. Estos proyectos deben ser desarrollados y ejecutados por los docentes en una construcción colectiva con la comunidad educativa, y en ellos se abordan temáticas relacionadas con el cuerpo y

desarrollo humano, los métodos de anticoncepción, la salud sexual y la salud reproductiva, la construcción cultural de la sexualidad, la diversidad sexual, los comportamientos culturales de género y los estilos de vida saludable, todos ellos dentro de los marcos socioculturales propios de la comunidad en la que se inserte la institución educativa.

Es claro que cada país tiene sus disposiciones legales para afrontar la educación para la sexualidad, pero es importante reconocer la manera como esta es impartida, las estrategias pedagógicas y metodológicas que se utilizan actualmente para acercar a los niños y adolescentes a ella, acorde con sus contextos socioculturales y teniendo en cuenta el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- tienen en sus vidas, las que utilizan como medio y forma para informarse, acceder al conocimiento, relacionarse con el otro, aprender y entretenerse, haciéndolas imprescindibles.

En el estudio realizado por Vanegas de Ahogado, Pabón Gamboa y Plata de Silva (2018) sobre el estado actual de la educación en la sexualidad con aplicación de las TIC durante el período 2012-2016 en Latinoamérica se encontró que la generalidad de las intervenciones tenían como objetivo producir cambios en conocimientos, actitudes y prácticas hacia la sexualidad, estaban orientadas, en su mayoría, a adolescentes de secundaria y enfocadas principalmente en la prevención del embarazo adolescente, uso de métodos anticonceptivos, prevención del VIH con énfasis en el uso del condón, y en ellas se hacía poca o ninguna referencia a los derechos sexuales y derechos reproductivos.

El estudio en mención muestra que las estrategias más utilizadas en este proceso educativo fueron el uso de redes sociales como Facebook y Twitter, el correo electrónico, el chat por WhatsApp, los mensajes de texto y el empleo de blog. Y entre los logros alcanzados en este proceso se registra mayor motivación e interés de los estudiantes por participar en las

intervenciones, más posibilidades de exploración de distintas fuentes de información, estimulación de la reflexión, el análisis, la comunicación y la creatividad, además de una mejora en conocimientos y habilidades relacionadas con métodos anticonceptivos y prevención de ITS.

De igual forma, en la investigación realizada en Colombia por Peralta (2016) para conocer la asociación entre conocimientos y actitudes de los adolescentes hacia la sexualidad a partir del uso de estrategias didácticas TIC y sin ellas en educación para la sexualidad, se encontraron diferencias a favor del uso de las TIC en relación con los conocimientos y las actitudes hacia la sexualidad, en sentimientos, conductas y pensamientos. Por lo anterior, se considera las TIC clave dentro del proceso de creación, adaptación y divulgación de conocimiento y se concluye que por medio de éstas se genera mayor trabajo independiente, autonomía y apropiación del conocimiento por parte del adolescente, se favorece el fácil acceso a la información requerida para ampliar conocimientos y aclarar dudas con personas idóneas y expertas en el tema.

Ahora bien, independientemente del uso de las TIC en procesos de educación para la sexualidad en las instituciones educativas, se reconoce que en la actualidad, internet se ha convertido en una de las principales fuentes de información sobre la salud utilizada por los adolescentes, como lo demuestra el estudio realizado por Guillamón-Cano y Monserrat-Martínez (2012) en el que se evidencia que el 75,0% de los estudiantes encuestados usaba internet para buscar información sobre salud, siendo mayor el porcentaje de mujeres que de hombres. Los temas más recurrentes de búsqueda se relacionan con la apariencia física, las enfermedades, la sexualidad y la salud mental. En otro estudio realizado por Blázquez Barba, et al. (2018) se encontró que los temas de salud por los que acudían los estudiantes a internet eran cáncer, adicciones, enfermedades de transmisión sexual y VIH, embarazo y anticoncepción,

enfermedades mentales, enfermedades cardíacas y diabetes mellitus y trastornos alimentarios. Búsquedas que, según ambos estudios, se hacen principalmente a través de Google, en páginas no especializadas sobre el tema, situación preocupante en tanto en la red existen gran cantidad de publicaciones no fiables y que incluyen falsos mitos y tratamientos (Ochoa Pineda, 2022). El no acceder a publicaciones científicas de calidad, sumado a la carencia que tienen los adolescentes de juzgar la fiabilidad y solidez científica de estas fuentes de información conlleva serios problemas sobre la percepción que puedan tener sobre su salud y las medidas que puedan tomar respecto a ella, de allí la importancia de que los adolescentes reciban instrucción sobre el uso correcto de las fuentes de información en línea, al igual que se hace manifiesta la necesidad de crear filtros que se adapten a sus habilidades de evaluación crítica de la información que reciben y les garanticen la calidad de los contenidos.

Las iniciativas anteriores muestran las estrategias que se están utilizando para acercar a los adolescentes el conocimiento respecto a la salud sexual, a partir del uso de las redes sociales y las aplicaciones de mensajería inmediata, frecuentemente usadas por ellos, de esta forma se está adentrando en procesos de educomunicación dialógica, en los que se reconoce la comunicación como eje fundamental para el aprendizaje, la socialización y la construcción de conocimiento. Los positivos resultados que exponen estas iniciativas, en cuanto a mejora de habilidades, mayor reflexión y análisis, construcción y apropiación del conocimiento en relación con la sexualidad, se articulan al pensamiento de Paulo Freire (2005) y Mario Kaplún (1998) en tanto este tipo de dinámicas, en las que se genera la reflexión para transformar la realidad, hacen parte de un proceso educomunicativo. Las TIC, alejadas del enfoque instrumental, se constituyen aquí en un medio de interacción que estimula la discusión, el diálogo y la participación y se transforman en canalizadores de procesos y flujos de comunicación (Kaplún, 1998; Carlos

Scolari, 2008), de allí la responsabilidad de la Educomunicación de entender el ciberespacio desde su dimensión tecnológica y de comunidad práctica que posibilita otra forma de aprendizaje social (Castell, 2005).

Agregando a lo anterior, desde la perspectiva de Blas García (2017) educar en salud es ampliar el concepto de educación para salud, la cual requiere espacios de reflexión y participación común de todos los actores sociales involucrados en ella. Una educar en salud que apoyada en las TRIC (Tecnologías para la Relación, la Información y la Comunicación), debe ser pensada como un espacio para aprender, interactuar, comunicar, compartir y crear salud individual y colectiva, y no como una forma de transmitir información por medios digitales.

En relación con las campañas de comunicación para la salud, en la que la publicidad se constituye en su eje articulador con sus mensajes breves y simples han sido cuestionadas profundamente por el bajo impacto que logran tener sobre los individuos y las comunidades, producto de ello ha surgido el eduentretenimiento, una nueva forma de allegar información y conocimiento en salud para generar cambios positivos en las audiencias a través de sutiles mensajes educativos inmersos en programas de entretenimiento sin importar el formato narrativo, siendo el proceso de identificación con los personajes el de mayor relevancia para una respuesta positiva por parte del espectador, permitiendo una reflexión y contraargumentación. Identificación entendida como la empatía que genera el espectador con los personajes que aparecen en la narrativa, asimilando lo que a éstos les ocurre como propio, una táctica eficaz de persuasión que permite contar con otros puntos de vista y estimular la elaboración cognitiva frente a lo expuesto y por ende aumentar la probabilidad de un efecto persuasivo positivo, pero que desafortunadamente, también puede reducir la reflexión crítica. La contraargumentación

debe ser entendida como aquellos comentarios negativos que hace una persona sobre el mensaje que está recibiendo (Cohen, 2001; Slater y Rouner, 2002).

En el estudio realizado por Igartua y Vega (2014) con el objetivo de explicar la existencia de una mayor reflexión y contraargumentación del espectador producto de la identificación producida ante la exposición a contenidos audiovisuales de edutretenimiento sobre vida sexual y reproductiva, diversidad sexual y violencia de género, se constató el valor de la identificación en procesos de persuasión narrativa que condujo a actitudes reflexivas favorables hacia la toma de decisiones sexuales, a un mayor rechazo de la violencia de género y a una mayor aceptación de la diversidad sexual por parte de los participantes de ésta. Por consiguiente, actualmente, ante los cambios propios de cada época, se requiere una educación sexual desligada del uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje no participativas, para acercarse a procesos más reflexivos, analíticos y críticos que impliquen la intervención activa de las audiencias y la incorporación y aprovechamiento de las TIC, en tanto nuevos escenarios de comunicación, expresión y exploración de la identidad de los jóvenes.

Ahora bien, al inicio de este capítulo se expresó que la educación sexual no solo atañe a entidades específicas como la familia, la escuela o el estado, sino que también juega un papel importante la socialización de conocimientos, actitudes y prácticas que hacen de ella los diversos grupos sociales. Socialización que se configura no solo en el espacio real sino también en el virtual a través del uso y apropiación de internet y las redes sociales, creándose así nuevos espacios para el aprendizaje informal, los que en muchas ocasiones se desestiman como parte importante dentro de la experiencia educativa (Scolari y Contreras-Espinosa, 2019).

Por tanto, el aprendizaje sexual se hace de forma constante, y en ocasiones de modo involuntario, a través de prácticas propiciadas por la tecnología, como es el caso del *sexting*; un

ejercicio actual entre los jóvenes, consistente en el intercambio de mensajes, imágenes, audios y videos de contenido erótico y/o sexual, que puede impactar de forma positiva o negativa su salud sexual. Al respecto, Ochoa Pineda (2022) considera que la exacerbada y no reflexiva difusión de material erótico/sexual íntimo que hacen los adolescentes obstaculiza la sana construcción de su identidad, y puede acarrearles serios trastornos y crisis emocionales por la insuficiente habilidad que tienen para resolver conflictos, por la apertura pública que hacen de su vida privada (una necesidad de reconocerse y ser reconocidos) ante la presión social y de los medios, por la falsa creencia que detentan sobre la incorruptibilidad de la red y por la dificultad para acceder a redes de apoyo que les ayuden a afrontar sus conflictos.

Desde otra perspectiva, los videojuegos se constituyen en otro ejemplo de espacio de aprendizaje informal. Muestra de ello es la investigación realizada por Ruíz Sánchez y Molina Vega (2021) en la que concluyen que algunos videojuegos reafirman la masculinidad hegemónica en quienes lo juegan. Los jugadores, la mayoría de las veces, no son conscientes de esta situación, en tanto en los videojuegos se normalizan roles, comportamientos y estereotipos masculinos (rasgos de fuerza, coraje, poder, honor, orgullo, o venganza, entre otros), arquetipos que son internalizados e impiden al jugador visibilizar y reflexionar estas masculinidades hegemónicas establecidas e impuestas, las cuales puede expresar instintivamente en sus comportamientos cotidianos.

De ahí que, estos aprendizajes informales que se construyen en la cotidianidad ante la exposición al medio y las experiencias vividas (Scolari y Contreras-Espinosa, 2019), requieran una mirada profunda y crítica, pues no basta con conocer los riesgos que pueden implicar este tipo de prácticas para el adolescente, se deben comprender, además, las realidades individuales y las formas en que ellos expresan su sexualidad e incluir temas de actualidad, fundamentados en

el uso de las TIC, en su educación para la sexualidad, de esta forma será más viable garantizar que afronten de forma eficaz situaciones incómodas y de riesgo para su salud física y mental. Se debe recordar que la sexualidad ha estado presente en la tecnología dominante de cada época, y todas y cada una de ellas comportan nuevas experiencias sensitivas, cognitivas y nuevos retos educativos (Belli, et al., 2009).

6.2. Sobre los Videojuegos

El acelerado desarrollo de los videojuegos, producto de los avances tecnológicos, les ha permitido a ocupar un importante lugar dentro de la economía de las industrias creativas, su producción y recaudo económico están por encima de las empresas del cine y de la música juntas (Benito García, J.M.; 2005). Sus soportes tecnológicos, formas de juego, jugabilidad, géneros y niveles de complejidad son diversos y cambiantes, una nueva forma de expresión y producto cultural que ha impactado las vidas y formas de socialización y aprendizaje. Históricamente el origen de los videojuegos se asienta hacia 1962 con el desarrollo del juego Space Wars, a partir de ese momento su evolución ha ido en constante crecimiento, respondiendo a los avances tecnológicos, a las nuevas dinámicas de convergencia digital y a la revolución digital propia de finales del siglo XX y principios del XXI.

Los nuevos medios proponen otros modelos de comportamiento, otra visión del mundo, otras formas de representar la realidad y, en el marco de éstos, los videojuegos se constituyen en una cultura de la interacción que ha transformado nuestras relaciones interpersonales y con el entorno, y muy particularmente las de los niños y adolescentes (Levis, 2002). El desarrollo y progreso de los videojuegos es registrado en cinco etapas, la primera de ellas entre 1965 y 1975 con la creación de la empresa Atari y el desarrollo de juegos como Pong. La segunda, entre 1975

a 1985, con la introducción del computador personal en los hogares y la aparición del juego Pac-man, en cuyo diseño se implementaron gráficos con color y movimiento al personaje haciéndolo más cercano a los jugadores. Entre 1985 y 1995, la industria del videojuego alcanza un gran esplendor, en tanto aparecen las consolas portátiles que dan mayor versatilidad a su uso y apropiación en cualquier espacio y lugar, y se crean juegos de diferentes géneros: acción, aventura, rol, simulación, deporte. El rápido y creciente desarrollo tecnológico posibilita, entre los años 1995 y 2000, la aparición del multimedia interactivo y la realidad virtual, dando como aporte a los videojuegos mayor realismo en sus imágenes y sonidos y haciendo que los movimientos de los personajes fuesen más rápidos y elaborados. A principios del siglo XXI, con la aparición en escena de Sony y Microsoft, con el desarrollo de nuevas consolas y el surgimiento del juego *on line*, la industria alcanza un punto de máximo brillantez lo que se registra en la creciente creación y desarrollo de videojuegos de todo tipo de géneros y en la apropiación que hacen los individuos de ellos, en tanto las nuevas formas de juego en tiempo real y en línea (Moreno, 2003).

Su definición atiende a cuatro componentes fundamentales, el algoritmo, la interfaz, los gráficos y la actividad del jugador (Wolf y Perrón, 2003). El algoritmo contiene todos los procedimientos controladores del juego: representación -interpretación de gráficos, sonidos y movimientos del juego; respuestas -acciones y reacciones resultado de cambio de situaciones dentro del juego; reglas -limitaciones impuestas a las actividades y representaciones; y aleatoriedad – diversificación del juego haciéndolo más interesante para el jugador. La interfaz, que posibilita la interrelación o comunicación del jugador y/o jugadores con el juego, a través del uso de dispositivos como la pantalla, los micrófonos, los parlantes de sonido, el joystick, el *mouse*, el teclado, etc. Los gráficos, presentes en la mayoría de los videojuegos y que a

diferencia de las imágenes impresas o fílmicas se encuentran en una pantalla electrónica y sus movimientos pueden ser controlados por el jugador. La actividad del jugador, tanto mental como física, es el eje central de la experiencia del juego, al estar acompañada con el avatar en el videojuego se constituye en una actividad diegética -respuesta del avatar ante la actividad realizada por el jugador- y que se diferencia de la actividad extradiegética -la actividad física del jugador en pro de conseguir un determinado resultado dentro del juego, en términos generales la jugabilidad, un elemento exclusivo de los videojuegos. Para Escribano (2012), a través de la jugabilidad se establece la relación entre el videojuego y el jugador, dependiendo de ésta se logra captar y mantener cautivo al jugador, acorde con los retos y reglas establecidas, allí está el reto en su diseño.

El impacto de los videojuegos en nuestra sociedad ha conllevado el interés del mundo académico por investigarlos, entender sus dinámicas, sus formas de expresión y comunicación, sus implicaciones culturales, sociales, educativas y económicas. Con su auge surgen los *Game Studies* (Mäirä, 2008; Contreras-Espinosa, 2022), al margen de las investigaciones que, realizadas desde otras disciplinas, abordan el juego como una actividad humana determinada por la cultura (Huizinga, 1957) y que son ajenas a la teoría del videojuego; y de las que tratan los lenguajes informáticos para desarrollar videojuegos. Para autores como Navarrete, Gómez y Pérez (2014), las teorías del videojuego han apuntado a tres líneas específicas: metafísica, metodológica, de campo. En primer lugar, la metafísica -constituida por la ludología y la narratología- que examina qué son y qué definen los videojuegos. Desde la ludología se busca entender al videojuego como juego, analizar sus estructuras -sistema de reglas y mecánicas del juego- que permiten al jugador superar los retos propuestos en él. Por su parte la narratología, señala la imposibilidad de escapar a las narraciones, en tanto es menester del ser humano contar

historias, y a partir de éstas se favorece la asimilación del juego por parte del jugador. Ambas teorías, la ludológica y la narratológica, desde la perspectiva de Navarrete, Gómez y Pérez (2014), son muy importantes para los desarrolladores de videojuegos.

En segundo lugar, están las teorías metodológicas que buscan respuestas sobre la óptica desde la cual se deben observar los videojuegos, lo que hace posible su investigación desde diferentes disciplinas, sea está la psicología, la antropología, la educación, la publicidad, el marketing, la salud, la semiótica, la teoría de los medios de comunicación, la estética, la historia del arte, etc. Desde esta perspectiva, al ser los videojuegos abordados por tan diversos campos del conocimiento se impacta positivamente la cantidad de investigaciones y producción de material bibliográfico relacionado con ellos, lo que no sucede desde las teorías metafísicas. A partir de éstas múltiples miradas se han generado diversas polémicas alrededor de los videojuegos, en las que se cuestionan sus posibilidades como transmisores de conocimiento y valores, su impacto sobre la salud física y mental de los jugadores, especialmente de los niños y adolescentes, por algunas de sus narrativas cargadas de contenido violento (Anderson y Dill, 2000), o por sus perspectivas de género que los hacen casi de uso exclusivo de los hombres y que a su vez en el tratamiento de sus personajes y los roles de éstos cosifican a las mujeres (Cassell y Jenkins, 1998).

Cabe anotar que, al margen de todas las polémicas que pueden generar, existen autores que tratan de sacarlos de esa enmarañada red de mitos en los que se les inserta, analizando todos sus efectos positivos y fomentando su uso responsable. Es el caso de García Cuesta y Perandones Serrano (2009) quienes, desde la Cultura Visual -entendida como el conjunto de productos visuales presentes en nuestro entorno cotidiano y que dotan de significado el mundo y dan origen a nuestra identidad-, buscan desmantelar algunos ideas negativas que a través del tiempo se han

vinculado a los videojuegos, como que son una pérdida de tiempo, fomentan el sedentarismo y la violencia, aíslan socialmente, crean adicción, son sexistas y racistas, y no pueden entrar al ámbito de la escuela.

Por último, están las teorías de campo que, conectadas con los llamados *serious games* - juegos que buscan ofrecer soluciones a problemas reales mediante procesos de simulación de situaciones -, atienden al desarrollo y aplicación de videojuegos en campos como el de la salud y el de la educación, utilizándolos como medio didáctico, terapéutico, o para el entrenamiento y mejora de habilidades (Tejeiro Salguero, R.; Pelegrina del Río, M.; Gómez Vallecillo, J.L., 2009). Es importante anotar que los *serious games* se hacen cada vez más presentes en el ámbito laboral y educativo, en tanto con ellos se logra aprender activa y dinámicamente un concepto que podría llevar más tiempo usando métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, su potencial no solo se limita a la industria, también en procesos de inclusión y empoderamiento social, mejoramiento de la calidad en la formación y desarrollo de habilidades, promoción de la salud y el bienestar. Juegos que no solo se constituyen en una poderosa herramienta para la comunicación sino también para la educación y que pueden ser diseñados y utilizados por personas de cualquier edad de diferentes contextos sociales y culturales (Stewart, et al., 2013)

En el campo educativo, las teorías de campo han tenido gran desarrollo, destacándose las investigaciones de Gross y Garrido (2008), Gee (2004) y Buckingham (2008). De igual forma, los videojuegos han tenido una excelente aceptación en el ámbito de la salud, temas que se abordarán con detalle más adelante. Lo anteriormente expuesto ha llevado a que se considere a los videojuegos un nuevo producto cultural (Bernstein, 1991; Kinder, 1991; Aarseth, 2001) de gran impacto en nuestra sociedad contemporánea, y para algunos expertos una nueva forma de arte (Crawford, 1984; Le Diberder, y Le Diberder, 1993; Jenkins, 2011).

Ahora bien, en relación con los elementos narrativos propios de los videojuegos, se debe tener en cuenta que éstos últimos como medio de comunicación audiovisual, se salen del convencionalismo narrativo propio de otros medios audiovisuales para con su interactividad favorecer la participación del espectador en la construcción del relato, una narración ergódica que permite al jugador decidir sobre los caminos y el final del juego.

A pesar de las evidentes conexiones entre las narrativas utilizadas en el cine, la literatura, el teatro y el videojuego, este último tiene sus propias características y esencia que lo separan de las demás (Rodríguez, 2015; Anyó, 2016). En los videojuegos el jugador tiene la posibilidad de realizar transformaciones en lo representado, de allí el papel relevante que cumplen dentro de su narrativa, la jugabilidad, la mecánica del juego o *gameplay* y la usabilidad. Elementos que vienen determinados según el género del videojuego (Corbal, 2017), el cual se establece a partir del número de jugadores -individual, multijugador presencial y multijugador online-, de la naturaleza del competidor -jugador contra la máquina, jugador contra jugador, jugadores contra la máquina-, o de la relación del jugador con el mundo del juego -retronarratividad-.

Es así como existen diversos géneros de videojuegos que responden a la forma como el jugador afronta su contenido: *Arcade*, se clasifica en esta categoría cualquier juego que cumpla con las características propias de los primeros videojuegos surgidos en la segunda mitad del siglo XX como Pac-Man O Street Fighter. *Aventuras gráficas*, juegos que tienen como objetivo resolver problemas mediante la interacción narrativa, requiriendo acciones del jugador como investigar, buscar y hallar objetos y ubicarlos en determinados sitios. *Shooters o disparos*, en los que se muestra un entorno en primera persona, por lo que el jugador siempre ve a través de los ojos del personaje, la misión en este tipo de juegos es disparar un arma. *Puzle*, la finalidad de este tipo de juegos es superar una serie de problemas de lógica, la dificultad de este se

incrementa a medida que se avanza en el juego. *Plataformas*, la intención del juego es saltar entre plataformas hasta llegar al final del nivel. En esta categoría se pueden dar otras subcategorías: acción, puzle, etc. *Acción-Aventuras*, se caracterizan por las persecuciones, por lo que el jugador debe combatir y salir vencedor para pasar al siguiente nivel. *Survival horror o supervivencia*, el jugador debe escapar en un ambiente hostil y de terror, pueden encontrarse elementos propios de los géneros de acción, shooter, aventura gráfico y puzle. *Rol play game*, presentan una limitación en el control del personaje, quien deberá ir ganando puntos y subiendo de nivel, mejorando sus habilidades a partir de la victoria de los combates, lo que se deciden por unas puntuaciones matemáticas que varían en cada juego. *Estrategia*, hacen que el jugador tenga que pensar, calcular y planificar los recursos y estrategias para lograr la victoria. *Lucha*, sus planteamientos son sencillos en tanto se reduce a una batida en duelo, requiere del jugador el conocimiento de las distintas secuencias de botones para realizar los ataques contra otro jugador. *Simuladores*, tienen como objetivo simular una actividad concreta. *Deportivos*, que emulan juegos deportivos y han evolucionado hasta la implicación física y activa del jugador a través de dispositivos como Wii.

Algunas de las categorías expuestas requieren de un guion que se construye de forma similar a cualquier discurso narrativo propio de la literatura o del cine, el guion de un videojuego es dependiente del género de este y se constituirá en guía para su jugabilidad. Requiere para su creación un escritor que trace la línea argumental, configure los personajes y sus actuaciones, los mensajes de interfaz, las explicaciones y tutoriales, y de un diseñador de niveles que, además de situar los objetos, enemigos, puertas y llaves debe definir las interacciones y aspectos principales de la jugabilidad y el *gameplay*. En resumen, lo que el escritor determine debe ocurrir en una escena, el diseñador determinará cómo se jugará.

Entre los componentes narrativos del videojuego se destacan: 1. El espacio, definido por lo que vemos dentro y fuera de la imagen, por la dinámica de movimientos que realiza el jugador al dirigir la posición y movimientos de la cámara en un plano lateral, y desde los objetos ubicados en él, que pueden cumplir o no una función en pro del desarrollo del videojuego. 2. El tiempo, que puede atender a la linealidad del discurso respecto a la linealidad de la historia, a la duración que se mide a partir de la manipulación física del tiempo, y a la frecuencia, esto último se refiere al número de veces que el jugador repite una determinada secuencia para alcanzar su objetivo. 3. Los personajes que, a través del jugador, enfrentan los acontecimientos que suceden a lo largo del juego para superar las pruebas y alcanzar el objetivo final. 4. Los ambientes, que sitúan al jugador en la historia.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que en la narrativa del diseñador del videojuego se articulan dos elementos. Primero, el diseño argumental y segundo, el *gameplay*. En el primero se contempla tanto el relato jugable que incluye los escenarios, las temáticas, los personajes - protagonistas y antagonistas-, la interacción con los objetos, y todos aquellos elementos que puedan influir y aportar a la jugabilidad, como el relato no jugable o cinemáticas -*clips* audiovisuales de carácter contemplativo- que se insertan en el relato como recompensa por finalizar un nivel, como estímulo para continuar y avanzar en la historia, o como organizador de las secuencias del juego. Los personajes dentro del relato jugable pueden ser: primero, editables; segundo, semi editables; y tercero, no editables. Los primeros (editables) permiten al jugador hacer uso de su creatividad y participar ampliamente de su transformación haciendo más enriquecedora la experiencia de juego, una clara muestra de retronarratividad que permite la proyección e inmersión más realista del jugador. Los segundos (semi editables), permiten ciertas transformaciones que pueden ir desde el cambio de nombre y apariencia física del personaje

hasta el modelamiento de su historia. Por último, los no editables, que no se pueden cambiar o transformar en tanto desde su diseño el creador busca que el jugador pueda identificarlos y crear un vínculo que acentúe la experiencia de juego, los personajes principales hacen parte de este grupo, convirtiéndose en ocasiones en iconos de la cultura *gamer*.

Por su parte, el *gameplay* responde a lo lúdico, al placer de jugar, a la forma de hacerlo respondiendo a normas y reglas que plantea el videojuego según sus dinámicas. Está entrelazado con la calidad gráfica del diseño, con la inteligencia artificial utilizada en el desarrollo de los niveles de dificultad y simulación del juego, y con las ayudas que se hacen presentes a lo largo del juego y que facilitan el manejo de controles y navegación de la interfaz, es decir la usabilidad. Es por esto por lo que otro de los análisis a realizar en las narrativas de los videojuegos tiene que ver con el proceso que se da entre el jugador y el juego, en tanto el primero cumple un importante papel en la creación discursiva del segundo (Anyó, 2016). Algunos videojuegos ofrecen al jugador la oportunidad de elegir entre muchas posibilidades y caminos, en un ir y devenir, un equivocarse y aprender para alcanzar la meta u objetivo, lo que se reconoce, siguiendo a Rodríguez (2015) como una interactividad cibertextual que conlleva a la retronarratividad o retrocomunicación, en la que el jugador tiene la posibilidad de reescribir el relato videolúdico prediseñado, acorde con su interés de apropiación e identificación con el videojuego.

La aparición de los videojuegos, como nuevos productos culturales, con sus formas particulares de expresión y comunicación (Poole, 2004; Jenkins, 2009) y sus múltiples narrativas y retronarrativas, se han convertido en trasmisores de información, de ideologías y de valores que prometen al jugador interactividad e inmersión. Son un lugar de encuentro e intercambio para los niños y adolescentes, un medio para comunicarse a través de una práctica, situación que

ha llevado a que se someten cada día más a la reflexión y discusión desde diversos campos del conocimiento, y a que se fomenten espacios de alfabetización mediática que permitan su mayor entendimiento y aprovechamiento en diversos escenarios de la vida cotidiana. Educarse para comprender una sociedad de la información cambiante y compleja, adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en ella, articular las nuevas y diversas realidades tecnológicas con las estrategias didácticas propias de la escuela, especialmente los videojuegos, es una necesidad apremiante en la actualidad.

6.3. Aprender con Videojuegos

El mundo ha cambiado y con él, la manera de jugar y aprender. Si hace muchos años se socializaba a través de los juegos callejeros, ahora se socializa y se juega a través de la tecnología. Lo mismo sucede con el aprendizaje. Antes, para aprender, todos los niños tenían que ir a la escuela. Ahora, escuela y tecnología se integran para desarrollar actividades lúdicas y de aprendizaje. El concepto de juego también ha cambiado. En la vida actual, se aprende jugando. A través del juego, sea cual sea su naturaleza, los niños y jóvenes apropian, comprenden y valoran su entorno social y cultural, en tanto el juego se constituye para el ser humano en una necesidad antropológica y cultural que genera placer y satisfacción (Huizinga, 1957), en una herramienta para el aprendizaje, para acercar el conocimiento -mediado por la motivación, la diversión, la expresión y la creación, y para reforzar vínculos sociales. Las formas de jugar han cambiado, ya no solo es el espacio de la calle el punto de encuentro para divertirse y establecer relaciones con el otro, ya no son solo los juguetes quienes propician entretenimiento, el espacio virtual se constituye hoy por hoy en uno de los más importantes para la socialización y la distracción, y en ese mundo virtual los videojuegos están íntimamente ligados a las actividades de ocio que

realizan los adolescentes en esta era digital, quienes los han incorporado en reemplazo de los medios tradicionales. A través de los videojuegos ingresan en mundos virtuales y realidades paralelas, en una cultura de la imagen y la simultaneidad, llegando a nuevas formas de comunicarse, de relacionarse, de aprender (Gee, 2004) y desarrollar habilidades y conocimientos prácticos con estrategias de aprendizaje informal que superan el mero acto de jugar e implican otras competencias sociales, comunicativas y cognitivas (Contreras-Espinosa, 2013; Scolari y Contreras, 2019).

De lo virtual a lo real, los niños y adolescentes a través del juego logran centrar su atención y mantenerla por períodos de tiempo más largos, activan habilidades de coordinación viso-manual y organización espacial, perfeccionan la asimilación y retención de la información, a la vez que desarrollan la memoria. En consecuencia, el uso de los videojuegos no sólo posibilita el desarrollo de habilidades básicas, necesarias para la adquisición de cualquier conocimiento, sino también otras más elaboradas como la observación y el análisis del entorno, la realización de razonamientos inductivos y deductivos, o la construcción y aplicación de estrategias cognitivas de manera organizada (Graells, 2011). Lo primero que hay que desarrollar para ser capaz de hacer multitud de tareas es la capacidad de organización, y los diversos elementos que presentan los videojuegos, así como el tiempo destinado para su uso, la apropiación colectiva de los mismos, le están recordando al jugador que hay que organizarse y planificar para lograr el éxito deseado.

Por otra parte, incorporar al aula de clase ese aprendizaje informal, demanda, además de apreciar los videojuegos como entornos de enseñanza, un cambio de paradigma en la educación (Gros, 2019) e implica pensarlos como herramientas de aprendizaje y socialización a partir de los que se construye significado y conocimiento, lo que, desde la mirada de Contreras-Espinosa,

Eguia-Gómez y Solano-Albajes (2013), se ha dificultado por la disociación que existe entre los procesos de enseñanza aprendizaje propios de la escuela y las realidades que viven fuera de ella los adolescentes, particularmente frente al impacto que tiene la tecnología en sus vidas. Pensarlos al interior de la escuela, es validar su potencial en ciertas áreas del aprendizaje, vinculadas al desarrollo personal y social, al conocimiento y comprensión del mundo, al desarrollo del lenguaje y de la imaginación.

Según Contreras, Eguia y Solano (2011), Escribano (2012), Eguia-Gómez, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes (2013), desde la perspectiva del desarrollo personal, los videojuegos al situar al jugador en el centro de la experiencia le facultan para crear su propia historia, experimentar con diversas identidades y poner en práctica múltiples mecanismos y recursos de los que es acreedor. En tanto el mayor potencial educativo de los videojuegos radica en su carácter inmersivo e interactivo, permite al adolescente simular la realidad en un espacio en el que se eliminan las barreras entre juego y jugador, ya no se es espectador sino actor, transformador de contenido en una implicación activa para solucionar problemas, superar retos y alcanzar metas, convirtiendo así la experiencia de juego en un aprendizaje.

Para Gee (2004) y Balaguer (2005) el juego en general y en particular los videojuegos, permiten recrear situaciones que simulan las de la vida real, pero sin las presiones, responsabilidades y consecuencias propias de la realidad, lo que desde la psicología es conocido como moratoria psicosocial. Recreaciones útiles a la hora de afianzar habilidades analíticas, para la toma de decisiones y la solución de problemas que se presentan en la vida cotidiana. Esa sensación de introducirse en el juego, "habitar la ficción", permite ocupar, sentir, vivir el mundo ficcional, ese espacio binario fuera de las realidades y contextos cotidianos, en una inmersión mágica donde todo es posible.

Es importante tener en cuenta que una de las cuestiones más atractivas para un jugador, de cualquier edad, es salirse del mundo habitual, cotidiano, con la consecuente entrada a otra realidad con parámetros distintos a los de la materialidad, permitiendo la puesta en escena de la fantasía en un escenario digital, esta es una de las cuestiones que hacen tan fascinantes a los videojuegos, Pero esa entrada al mundo ficcional de los videojuegos tiene como ingrediente la fusión con la máquina, específicamente con el personaje en cuestión. Es así como en los videojuegos el sujeto y el objeto se hibridan formando una extraña conjunción del humano y la tecnología. En cierta medida el placer de jugar con videojuegos reside en entrar en un estado mental de sincronía con la máquina y responder a ella, sin la conciencia del mundo real. Puesto que la conciencia que se pone en juego en pantalla no es la de la vida diaria.

El videojuego necesita que el sujeto se "meta" dentro de la pantalla, deje su cuerpo momentáneamente y se identifique con el personaje en cuestión para poder jugar adecuadamente y ganar. Los videojuegos se manejan en general con personajes que deben ser encarnados por el jugador y para ello, la distancia jugador-personaje-máquina se anula casi por completo. Cuando se mata al personaje, el jugador dice "me mataron", lo que significa que existe una completa identificación con el personaje. Lo anterior significa habitar la ficción, el personaje es el jugador mismo, y esa compenetración, unida a la falta de madurez emocional de los niños y adolescentes, hace que se pierdan los límites espacio- temporales, llevando a una posible adicción a los videojuegos, que es reforzada por la falta de control de los tiempos de juego por parte de los adultos.

Desde principios del siglo XXI, ha existido una preocupación manifiesta de la academia y los investigadores de diferentes disciplinas por reconocer los videojuegos como un instrumento didáctico para la adquisición de habilidades y destrezas en los niños y adolescentes. Es el caso de

Paul Gee (2004), quien intenta integrar treinta y seis principios de aprendizaje⁶ a los videojuegos: "... los videojuegos son lo que son: una tecnología interactiva inmensamente entretenida y atractiva construida alrededor de identidades. [...] Funcionan con buenos principios de aprendizaje, es decir, los incluyen en sus diseños y los fomentan; se trata de principios que son mejores que los aplicados en muchas de nuestras escuelas, basadas en la rutinización, en el regreso a lo básico y en el sometimiento a exámenes..." (Gee, 2004: 248).

De igual forma, la investigación realizada por Bernat (2008) sobre uso de videojuegos por niños y adolescentes, muestra que a través de éstos se adquieren diversas competencias, que van desde las instrumentales, para gestionar entornos multimedia en tanto comportan un ejercicio de codificación y descodificación de diversos lenguajes; las de gestión de recursos, tanto de la información, como digitales, de estrategias de diseño y planificación, y de las propias variables del juego; las comunicativas; hasta las crítico-reflexivas, que les permiten evaluar y seleccionar diversos recursos tecnológicos. A su vez, se generan con su uso ciertas actitudes como la empatía, el respeto, la participación y la colaboración, además de mantenerse altas las expectativas e interés por aprender, lo que se demuestra en la persistencia con la que los jugadores afrontan los retos para alcanzar una meta. La investigación de Bernat, también da cuenta de la postura de los profesores frente al uso de videojuegos, quienes destacan su poder para mantener la motivación y el interés de los estudiantes, las posibilidades de interacción que

⁶ Los treinta y seis principios enunciados por Gee son: de aprendizaje activo y crítico, de diseño, semiótico, de los ámbitos semióticos, del pensamiento de metanivel sobre los ámbitos semióticos, de la moratoria psicosocial, del aprendizaje comprometido, de identidad, de autoconocimiento, de amplificación de lo invertido, del logro, de la práctica, del aprendizaje permanente, del régimen de competencia, de la prueba, de las rutas múltiples, del significado situado, del texto, de la intertextualidad, de la multimodalidad, de la inteligencia material, del conocimiento intuitivo, del subconjunto, del incremento, de la muestra concentrada, de las habilidades básicas de abajo hacia arriba, de la información explícita según demanda y justo a tiempo, de descubrimiento, de transferencia, de los modelos culturales sobre el mundo, de los modelos culturales sobre el aprendizaje, de los modelos culturales sobre los ámbitos semióticos, de distribución, de la dispersión, de afinidad de grupo y del iniciado.

ofrecen y resaltan además, sobre todos los anteriores, el nivel de comunicación, colaboración y crítica reflexiva que generan.

Otro claro ejemplo del interés de la academia sobre los videojuegos es la investigación realizada por Revuelta Domínguez y Guerra Antequera (2012) sobre el aporte de los videojuegos comerciales, desde la perspectiva de los videojugadores, a la educación dentro y fuera del aula y su posible integración como instrumento didáctico y de reflexión dentro del ambiente educativo formal. Investigación que arrojó dentro de sus resultados una lista de aprendizajes y procesos que se ven favorecidos por el uso de videojuegos, tales como la motivación y el logro de aprendizajes significativos que impactan de forma positiva el rendimiento escolar, la posibilidad de simular situaciones reales para la resolución de problemas y el logro de autonomía, el fomento de la socialización y la cooperación, el incremento de los niveles de atención y concentración, el poder abordar múltiples contenidos desde diferentes ópticas, dando al aprendizaje un carácter multidisciplinar, el desarrollo de valores, y la obtención de retroalimentación inmediata sobre las acciones realizadas.

En esta misma investigación, al indagar a los padres sobre las competencias que consideraban desarrollaban sus hijos con el uso de videojuegos, expresaron que eran la autonomía e iniciativa personal, el conocimiento e interacción con el mundo físico, el aprender a aprender, y algunas competencias emocionales, sociales y ciudadanas. Y al preguntarles sobre cuáles creían eran las aportaciones de los videojuegos en su inclusión en el aula, resaltaron el aprendizaje bidireccional y significativo, la motivación por aprender, el desarrollo de la socialización, el incremento de la concentración, la potencialización del razonamiento deductivo, el aumento de la creatividad y la imaginación, la autonomía personal, el trabajo colaborativo y el aumento de la psicomotricidad. Aspectos muy positivos que deben tenerse en cuenta al

reflexionar sobre el uso de nuevas estrategias didácticas para acercar un aprendizaje situado y significativo de los niños y adolescentes.

Se destaca en la investigación realizada por Revuelta Domínguez y Guerra Antequera (2012), los géneros de videojuegos que consideran los videojugadores son los más apropiados en procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula, los que son clasificados en tres bloques: el primero de ellos abarca el género educativo, el de estrategia, el de simulación, el de aventuras y el deportivo, los cuales tienen mayores porcentajes de aceptación por parte de los jugadores para ser incluidos en el aula. En el segundo bloque están los géneros de rol, el de plataformas y los MMORPG, con porcentajes medios, y en el último bloque se registran los de conducción, casual y de acción. Para los autores, la lista general se ve condicionada por el elemento educativo, lo que atiende a la vinculación directa que se establece entre videojuegos y aprendizaje y a la prevención que socialmente se tiene sobre los videojuegos comerciales, sin que haya un reconocimiento de que con cualquier género se pueden obtener aprendizajes, en tanto se tenga la capacidad de alejarse de los prejuicios que se tienen sobre determinados géneros de los videojuegos. La investigación es concluyente al considerar que la sociedad requiere conocer más el valor pedagógico que pueden tener algunos videojuegos comerciales y el deseo y capacidad de los videojugadores de que sean incluidos en el aula para aprender con éstos.

Además, es importante anotar el estudio realizado por López y Rodríguez (2016) sobre la identificación de las experiencias didácticas con videojuegos comerciales realizadas en algunas instituciones educativas de España, en el que se concluye que es amplio el proceso de experimentación en pro de implementar los videojuegos comerciales en clase. También constatan un auge de los *serious games* o juegos serios (en el año 2010) para la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos, juegos que conllevan la experimentación con problemas reales sin

temor a la equivocación en tanto no tienen consecuencias en la realidad (Gross, 2009), y de experiencias centradas en la creación de los propios videojuegos en el aula de clase y en proyectos de ludificación y gamificación educativa (esto para el año 2012), para posteriormente implementar algunos videojuegos comerciales del género simulación, aventura gráfica, deportivos y aventuras. Según los investigadores, con el uso de estos videojuegos se buscaba indagar sobre las habilidades que se podían desarrollar en los estudiantes, promover la alfabetización digital, trabajar temas relacionados con los valores e incentivar el aprendizaje de algunos contenidos curriculares, particularmente los del área de ciencias sociales.

Pese a los resultados positivos que refieren las experiencias registradas, se hace evidente la dificultad de la implementación de los videojuegos en el aula de clase por motivos técnicos, falta de tiempo o deficiente formación de los profesores frente al tema digital. Esto último es entendible en tanto la integración de videojuegos en la educación implica una cuidadosa selección a partir del conocimiento de sus diferentes géneros, de los tiempos de juego que implican y de las múltiples narrativas y sistemas de juego que ofrecen, además, el aprovechamiento pedagógico de los videojuegos requiere el acompañamiento del profesorado para determinar los aprendizajes del juego y transformar la experiencia de este en una experiencia reflexiva y crítica (Gee, 2004; Gross, 2009). Las investigaciones presentadas dan cuenta del análisis de las posibilidades y efectos positivos de los videojuegos en el campo educativo, se convoca al fomento de su uso y se enfatiza la necesidad de acercar el conocimiento desde la cultura visual del adolescente. Se deben revisar los efectos positivos de los videojuegos a fin de poder fomentar su uso en las aulas, acercando de esta manera la cultura visual de los niños y adolescentes a las dinámicas escolares (García y Perandones, 2009).

A pesar de lo expuesto, se sigue evidenciando una marcada preocupación en padres y educadores frente al uso de los videojuegos, particularmente frente a la violencia y el género (Gee, 2004) y un gran desconocimiento de cómo los jóvenes leen estos productos culturales (Jenkins, 2009), lo que puede explicarse por las diferencias generacionales que limitan la percepción positiva de las nuevas innovaciones tecnológicas y por el temor a los efectos negativos que éstas puedan tener en el desarrollo psicosocial de los menores. No se puede olvidar, que toda innovación trae consigo el temor, la contrariedad y en ocasiones requiere un largo proceso de adaptación, en su momento la televisión fue imputada de acabar con la imaginación, la disminución del diálogo y la afectación de la convivencia familiar.

CAPÍTULO III. Consideraciones Metodológicas

7. Planteamiento del Problema

Algunas investigaciones realizadas en Colombia (Mendoza, Claros y Peñaranda, 2016; Villegas-Castaño y Tamayo-Acevedo, 2016; Tamayo, Tamayo y Méndez, 2017; Tamayo y Tamayo, 2018), relacionadas con la sexualidad de los adolescentes, muestran, entre sus resultados, los siguientes aspectos: los jóvenes tienen déficit de conocimientos en salud sexual y salud reproductiva, el inicio de las relaciones sexuales se presenta cada vez a más temprana edad. Además, existen factores de riesgo inherentes al comportamiento sexual como: el no uso del condón, las relaciones sexuales con parejas diferentes a la formal, el tener parejas sexuales 10 años mayores, entre otros. De igual forma, registran otros factores de riesgo asociados como el consumo de alcohol, de tabaco y de sustancias psicoactivas. En consonancia con lo anterior, y atendiendo a los factores de riesgo asociados, el estudio de Villegas-Castaño y Tamayo-Acevedo (2016) en el que se realizó tamizaje de ITS a menores entre los 11 y 19 años evidencia una alta prevalencia para infección por PVH, *Chlamydia trachomatis*, lesiones premalignas de cáncer en cuello uterino, candidiasis vaginal y vaginosis bacteriana en mujeres, y de uretritis no gonocócica y tricomoniasis en hombres.

A la par, se deben considerar las causas indirectas de este problema como: el enfoque biomédico que se tiene de la sexualidad (Gallo et al., 2016); la reduce a lo genital y centra su atención en la prevención de embarazos adolescentes no deseados (Orcasita, et al., 2018; Sevilla y Orcasita, 2014), y en factores de riesgo y en enfermedades asociados a ésta; las dinámicas sociales y culturales, que sustentadas en una estructura patriarcal, generan múltiples violencias de género (Naciones Unidas, 1995; Sánchez y Lafaurie, 2015; Gaitán-Duarte, 2018); el acceso

sin control de los adolescentes a los medios de comunicación, sobre todo a internet, que favorecen la información no formativa en educación sexual, como es el caso de la pornografía (Luder et al., 2011; Conde, et al., 2016; Rivera et. al , 2016; Ballester y Orte, 2019; Collera, 2019); la falta de reconocimiento, uso y apropiación del sector salud y educativo de la tecnología en procesos de comunicación y aprendizaje; el alto porcentaje de hogares con mujeres cabeza de familia o ambos padres trabajadores no posibilita el acompañamiento en la formación de sus hijos; la crisis en el sector educativo que afecta la calidad de la educación básica secundaria en cuanto a la motivación de los maestros a realizar y comprometerse con programas de impacto social; y el control cultural, social y político que se tiene sobre la sexualidad (ONU, 2014; ONU MUJERES, 2017; Gaitán-Duarte, 2018), entre otras.

Unido a lo anterior, no se deben desconocer varios factores determinantes en la formación de los adolescentes. En este caso, la limitación en la formación de los profesores en relación con conocimientos científicos articulados a los contextos y las realidades de los adolescentes, la falta de implementación en el aula de estrategias innovadoras en educación sexual, asociadas a los nuevos consumos, como el de los videojuegos, y los comportamientos sexuales de riesgo de los adolescentes, por falta de acompañamiento y orientación basada en el conocimiento, conlleva problemas asociados con la afectividad, con enfermedades de transmisión sexual (ETS), con embarazos no deseados, con el aborto, con el abuso sexual y con la violencia de género. Situación preocupante, en tanto estos problemas pueden afectar la integridad física y emocional del adolescente, sus dinámicas de relacionamiento social, limitar sus capacidades y posibilidades de una educación presente y futura, y, en definitiva, impactar de forma negativa su proyecto de vida.

8. Justificación

El Plan Decenal de Salud Pública, 2012-2021 de Colombia (MINSALUD, 2013), proyectaba que para el año 2021 el 100% de las entidades nacionales y departamentales y el 80% de las municipales, debían incluir programas y proyectos para garantizar los derechos sexuales y reproductivos en sus planes de desarrollo, asegurando la participación de las organizaciones y diferentes grupos poblacionales, entre ellos los jóvenes. De igual forma, consideraba que, para ese mismo año, el 80% de las instituciones educativas públicas garantizaría que las niñas, niños y adolescentes tendrían una educación sexual basada en el ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos, con un enfoque de género y diferencial. En esta medida, y como estrategias para lograr estos objetivos, se propuso el desarrollo de acciones de información, educación y comunicación, el fortalecimiento de redes y movilización social para el ejercicio de una sexualidad plena, y la consolidación de una política de educación sexual que involucrara a toda la comunidad educativa para el ejercicio de derechos en torno al desarrollo de una sexualidad en condiciones de igualdad, libertad, autonomía, sin ninguna discriminación y libre de violencias.

A la par, la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos -PNSDSDR- (MINSALUD, 2010), concibe la comunicación como un proceso fundamental para la construcción de la vida social y para el desarrollo de las relaciones, un medio para el establecimiento de interacciones en el campo de la sexualidad que posibilita la promoción, prevención, atención y protección de los derechos. De allí que se considere fundamental el uso de estrategias de gestión de la comunicación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en los planes de desarrollo y las propuestas sociales relacionadas con la sexualidad y la reproducción. Desde ambas circunstancias, se justifica la necesidad de

abordar los videojuegos comerciales en procesos de comunicación para la educación en salud sexual.

Cabe resaltar que esta investigación cimienta su justificación en la perspectiva teórica que considera a la sexualidad como una esfera importante en el desarrollo humano, la cual adquiere mayor importancia en la adolescencia (Restrepo y Ruíz, 2016). Una etapa de múltiples cambios corporales, cognitivos y socioafectivos en la que se reafirma la identidad y se fortalecen las actitudes, comportamientos y valores que definirán la vida adulta, además de que se adquiere la capacidad reproductiva y se hace la transición de la niñez a la adultez. Por lo anterior, la intervención en materia de salud sexual y salud reproductiva se hace indispensable para promover el desarrollo físico, mental y social del adolescente, y así evitar o reducir las prácticas de riesgo asociadas que puedan impactar de forma negativa los proyectos de vida de los menores y el desarrollo de la sociedad.

Se debe anotar que, pese a las políticas nacionales en materia de salud sexual y salud reproductiva, no se han obtenido resultados totalmente satisfactorios en relación con la sexualidad de los adolescentes (Gallo, et al., 2016), dado que se carece de diagnósticos de salud que den directrices más precisas para las intervenciones y faltan estrategias comunicativas y educativas articuladas a las dinámicas socioculturales de las nuevas generaciones en relación con el uso y la apropiación que estas hacen de las narrativas audiovisuales en su cotidianidad, entre las que se destacan los videojuegos.

Atendiendo a un concepto de lo práctico, se pretende con este estudio contribuir al reconocimiento y apropiación en el aula de los videojuegos comerciales, con contenido sexual implícito, como una posible estrategia innovadora de educación y comunicación en materia de sexualidad para adolescentes, teniendo como premisa que el uso de estrategias educativas

innovadoras y participativas facilitan la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual (Cáceres, 1994) y la instrumentalización y adquisición de habilidades necesarias para que se den comportamientos sexuales saludables, que se verán reflejados en el mejoramiento de la educación sexual y en un ejercicio saludable y pleno de la sexualidad por parte de los adolescentes. De igual forma, con la incorporación de videojuegos comerciales en el aula se disminuyen las brechas digitales actuales, en cuanto a la apropiación y el aprovechamiento de los nuevos medios que son parte importante dentro de las prácticas y dinámicas cotidianas de los adolescentes. Con esto no se quiere minusvalorar los *serious games* en procesos de enseñanza-aprendizaje los que han sido ampliamente utilizados en la educación para abordar temáticas específicas de diversos campos del conocimiento como el de las matemáticas, la historia, la geografía, la biología, la economía, etc., se trata más bien de reconocer que el alto consumo de videojuegos comerciales amerita que se les abra un espacio en el aula de clase y se les reconozca como potenciales herramientas para trabajar diferentes conceptos que se tratan en la educación básica y secundaria, particularmente para encarar el tema de la educación sexual.

9. Objetivos

9.1. Objetivo General

El objetivo principal de esta investigación es, identificar la percepción que tienen los estudiantes y profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia, de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito, y su apreciación sobre éstos como estrategia comunicativa para la educación sexual.

9.2. Objetivos Específicos

Para el logro del objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos de carácter específico:

Objetivo 1. Acercarse a los conceptos de salud, salud sexual y salud reproductiva como derecho fundamental y desde un enfoque de género.

Objetivo 2. Encarar la educación y comunicación para la salud desde diversas perspectivas para la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual.

Objetivo 3. Aproximarse al concepto de adolescencia y a las características generales de los periodos que ella enmarca, junto con las prácticas de riesgo relacionados con la salud sexual en esta etapa.

Objetivo 4. Exponer los problemas de género presentes en la sociedad colombiana, en cuanto a los diferentes tipos de violencia contra las mujeres, que trasgreden sus derechos humanos y afectan su salud sexual y reproductiva.

Objetivo 5. Señalar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- por los adolescentes y su apropiación en procesos de educación para la sexualidad.

Objetivo 6. Identificar el valor de los videojuegos en procesos de educación y comunicación.

Objetivo 7. Observar la percepción y uso de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los estudiantes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.

Objetivo 8. Observar la percepción y uso de videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.

Objetivo 9. Analizar las narrativas de los videojuegos comerciales con contenidos sexual implícito.

Objetivo 10. Crear las bases para formar un modelo que permita acercar los videojuegos comerciales al aula como estrategia para la educación sexual de los adolescentes.

10. Preguntas de Investigación

Con esta investigación se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué percepción tienen los estudiantes y los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de los videojuegos comerciales, y cuál es su apreciación sobre el contenido sexual implícito en ellos?

¿De qué forma se hace manifiesto el contenido sexual en los videojuegos comerciales?

¿Los profesores valoran los videojuegos comerciales como herramienta didáctica en procesos de enseñanza-aprendizaje?

¿A los adolescentes les gustaría aprender sobre sexualidad utilizando videojuegos comerciales?

11. Hipótesis

En correspondencia directa con el problema planteado y en relación con el alcance de la investigación, se plantean las siguientes hipótesis:

H₁: Los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito pueden ser una herramienta para la educación sexual de los adolescentes, en tanto permiten la adquisición de conocimientos y prácticas saludables en relación con su sexualidad.

H₂: Los profesores y estudiantes usan y apropian los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito.

H₃: Los profesores y adolescentes coinciden en su percepción sobre el contenido sexual implícito en los videojuegos comerciales.

H₄: Los profesores consideran que los videojuegos comerciales pueden ser una estrategia pedagógica en el aula.

H₅: A los adolescentes les gustaría que les enseñaran sobre salud sexual utilizando videojuegos comerciales.

12. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, en tanto se combinaron los métodos cuantitativo y cualitativo, con un alcance descriptivo transversal. La aplicación de cada método se determinó acorde con los objetivos específicos planteados. El enfoque cuantitativo se utilizó para establecer patrones de comportamiento en relación con el uso y la apropiación de los videojuegos comerciales por los estudiantes y por los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia, a partir de datos numéricos y del análisis estadístico. El cualitativo en el análisis de las narrativas de los videojuegos comerciales -a fin de entender sus significados subjetivos-.

En tanto la investigación tiene un enfoque mixto, como se expresó anteriormente, se ha elegido por un lado el diseño de triangulación concurrente que permite efectuar validación cruzada en los datos cuantitativos, generados a partir de la aplicación de las encuestas estandarizadas a los estudiantes y a los profesores, con los cualitativos arrojados en el análisis de las narrativas de los videojuegos comerciales.

12.1. Diseño Metodológico

En tanto este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, como se expuso anteriormente, en el que los métodos cuantitativo y cualitativo se aplicaron en articulación directa con los objetivos específicos trazados, y con el propósito de facilitar la lectura de este apartado se ha dispuesto su presentación en cuatro subapartados: primero, soporte teórico; segundo, patrones de comportamiento en relación con el uso y apropiación de los videojuegos comerciales por los estudiantes; tercero, patrones de comportamiento en relación con el uso y apropiación de los videojuegos comerciales por los profesores; y cuarto, narrativas de los videojuegos comerciales. Cabe anotar que, en caso de ser necesario, en cada subapartado se da cuenta de las variables, la recolección de la información, las herramientas utilizadas, la población y muestra objeto de estudio, y la forma cómo se realizó el análisis de los datos.

12.1.1. *Soporte Teórico*

En este se contempla la creación del corpus teórico, fundamento de este estudio y estructura para entablar el diálogo con los resultados encontrados en esta investigación. Abarca los objetivos específicos 1 a 6.

Se hizo revisión de la literatura con un carácter selectivo atendiendo a los propósitos del estudio. Se utilizó el método por índices para construir el marco teórico, a partir de la creación de un índice tentativo global, que fue afinándose a lo largo del proceso investigativo. En pro de consolidar este índice se utilizaron, inicialmente, para el rastreo en bases de datos los siguientes descriptores: salud sexual y salud reproductiva, sexualidad, género, diversidad e identidad sexual, adolescencia, comunicación y educación para la salud, educomunicación y eduentreñamiento, juego y comunicación, y videojuegos. Durante este proceso, acorde con las

necesidades que planteaba la investigación se sumaron otros descriptores: uso de TIC por adolescentes, consumo de pornografía por adolescentes, teorías de cambio de comportamiento, periodismo en salud, narrativa en videojuegos, diseño de videojuegos y aprender con videojuegos.

12.1.1.1. Recolección de la Información. Teniendo como eje central el índice global, antes mencionado, se exploraron fuentes primarias (libros, artículos de revistas científicas, ponencias presentadas en congresos, etc.) en sistemas de información y bases de referencias y datos utilizando los descriptores antes mencionados.

12.1.1.2. Herramientas. Para la revisión de la literatura se diseñó una ficha que posibilita, a partir del índice general global, recopilar el material bibliográfico requerido. La estructura inicial incluye los ejes fundamentales de la investigación, en cada uno de ellos los temas y los subtemas, a los que se fueron asociando las respectivas referencias encontradas en el rastreo de la información con un breve resumen. De igual forma, la ficha cuenta con la dirección de ubicación del material -web, sistemas de biblioteca, personal, etc.- y el estado de la consulta -revisado y leído-.

Ficha ruta de textos consultados y leídos

Eje	Tema	Subtema	Nombre del Artículo y/o Libro	Resumen	Ubicación	Estado
-----	------	---------	-------------------------------	---------	-----------	--------

Fuente: Elaboración propia

Después de obtener la literatura seleccionada en la búsqueda de información y de hacer una revisión detallada de la misma, se hizo la elección de aquella que sería útil para la construcción del marco teórico y que estuviera articulada a los objetivos específicos planteados en el estudio. Posteriormente, los textos escogidos fueron leídos con detenimiento, extrayendo de ellos las ideas, conceptos y autores que se consideraron más relevantes para el propósito en mención.

12.1.2. Patrones de Comportamiento en Relación con el Uso y Apropiación de los Videojuegos Comerciales por los Estudiantes

En esta subapartado se contempla el diseño metodológico utilizado para alcanzar el Objetivo 7 -Observar la percepción y uso de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los estudiantes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.

12.1.2.1. Variables. Se tuvieron en cuenta las siguientes variables en la aplicación de la encuesta a los estudiantes: edad, sexo, procedencia, estrato socio-económico, edad de inicio de uso de videojuegos, lugar de juego, tiempo de juego, tipo de juego, nombre de videojuegos más jugados, plataformas utilizadas, modos de juego, uso de juegos de distribución gratuita, fuentes de información y personas con las que habla sobre temas de salud sexual, composición familiar, estudiantes trabajadores, percepción situación socio-económica, percepción situación psicosocial, conocimientos y prácticas en salud sexual.

12.1.2.2. Recolección de la Información. Se revisaron las variables de la investigación, el lugar y fecha en el que recogerían los datos, y el tipo de datos a obtener. Posteriormente, se

hizo un primer diseño del instrumento (encuesta semiestructurada) que fue aplicado a un pequeño grupo de estudiantes de la misma Institución para probar su pertinencia y eficacia, incluidas las instrucciones que se estaban dando para su diligenciamiento. Luego, acorde con los ajustes requeridos después de la prueba, se construyó la encuesta definitiva y, dado el tamaño de la muestra, se determinó que esta sería auto aplicada (se proporcionó a cada participante la encuesta para ser contestada) de forma grupal. De igual forma, atendiendo a que la muestra estaba conformada por menores de edad, se elaboró el consentimiento informado (Ver Anexo 1. Consentimiento informado para responder las encuestas para estudiantes y profesores), el que debía ser leído y firmado, previo al diligenciamiento de la encuesta, por el estudiante y dos testigos.

Antes de hacer la respectiva aplicación de las encuestas a los estudiantes, contando con que la información debía ser recolectada en un solo día conforme con la disposición directiva de la Institución, se entrenó a un grupo de 12 personas para acompañar el momento de su administración. La aplicación de la encuesta se hizo dentro del horario de clase de los estudiantes, en tanto la Institución cedió a la investigadora y el equipo de encuestadores un espacio de una hora con cada grupo para hacerlo, entre las 8:00am y las 5:00pm, el día 4 de julio de 2019. Durante el diligenciamiento de la encuesta cada grupo de estudiantes estuvo acompañado por dos encuestadores, los que estaban atentos a brindar cualquier información o resolver inquietudes respecto de esta. Debe aclararse, en ningún momento se permitió que el profesor interviniera o diera algún tipo de respuesta o asesoría para responder a las preguntas que les surgieran a los estudiantes al momento de diligenciar la encuesta, esto sólo podían hacerlo los encuestadores.

Consecutivamente, tan pronto se recogieron las encuestas diligenciadas, estas fueron codificadas con un número de 6 dígitos, que se correspondían con el grado, el grupo y el número de estudiante dentro de la lista de clase, ejemplo: Código 110401: estudiante del grado décimo primero, del grupo 04, y número 01 de la lista de clase. Código 100125: estudiante del grado décimo, del grupo 01, y número 25 de la lista de clase).

12.1.2.3. Herramientas. Para la recolección de los datos sobre la percepción y uso de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los estudiantes se diseñó, como se mencionó en el apartado anterior, una encuesta semiestructurada (Ver Anexo 2. Encuesta aplicada a los estudiantes) que da cuenta de las variables de la investigación, y contempla los criterios de confiabilidad, validez y objetividad, en tanto se busca con ella resultados consistentes y coherentes, medir la variable y limitar los sesgos y preferencias de la investigadora. La encuesta constaba de 85 preguntas, distribuidas a lo largo de 7 segmentos, dando cuenta de los datos sociodemográficos, las características sociofamiliares, la percepción que tienen los estudiantes de la situación socioeconómica, la percepción de su situación psicosocial, el consumo de alcohol, cigarrillo o tabaco y drogas; la salud y las prácticas sexuales, y el uso de videojuegos.

Setenta y ocho de las preguntas se estructuraron de forma cerrada, conteniendo opciones de respuesta que fueron delimitadas previamente, algunas de ellas dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) y otras incluían la opción de varias respuestas. Entre estas preguntas cerradas existían algunas de posible multirrespuesta (se podía seleccionar más de una respuesta). La elección de un mayor número de preguntas cerradas en el diseño de la encuesta atendió a la extensión de esta (siendo este tipo de preguntas más fácil y ágil de responder por los

estudiantes), y a la posibilidad de reducir la ambigüedad de las respuestas y facilitar el cruce de las variables.

En la construcción de la encuesta, se hizo una codificación a cada ítem o variable, asignándole un valor numérico que lo representase, esto con el fin de poder analizar los datos de forma cuantitativa. Se utilizó un nivel de medición nominal para las variables, fueran estas dicotómicas o categóricas.

12.1.2.4. Población. En este estudio participaron estudiantes de secundaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo del municipio de Medellín, Colombia. Institución educativa que está ubicada al sur de la ciudad y recibe estudiantes de toda el área Metropolitana del Valle de Aburrá, la segunda aglomeración más grande de Colombia dividida en 16 comunas (Ver Mapa 1. Lugar de residencia de los adolescentes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo). Su comunidad educativa está conformada por aproximadamente 4.200 estudiantes distribuidos entre los grados quinto a décimo primero. Se debe resaltar que la educación básica colombiana, comprende cinco grados de primaria y seis de secundaria.

12.1.2.4.1. Muestra. En tanto este estudio no busca la generalización en términos de probabilidad, y atendiendo al enfoque, alcance, objetivos y diseño de este, la selección de la muestra se hizo de forma no probabilística deliberada, en relación con el número de estudiantes que responderían la encuesta. Es así como la muestra estuvo compuesta por 952 estudiantes de secundaria matriculados en los grados noveno, décimo y décimo primero. Entre los criterios de inclusión de los estudiantes se tuvo en cuenta a los matriculados, asistentes a clase en el

momento de aplicar la encuesta, y aquellos quienes aceptaran la participación voluntaria en el estudio.

12.1.2.5. Análisis de Datos. Posterior a la aplicación de las encuestas, se revisaron los datos consignados en ella con el fin de detectar incoherencias, faltantes, etc., y eliminar las que no contaban con el consentimiento informado debidamente diligenciado y firmado. Luego se procedió a la elaboración de una base de datos en Excel versión 7.0 bajo Windows, la cual fue exportada al programa informático SPSS, versión 21, que se utilizó en el proceso y análisis de la información estadística. El análisis de los datos arrojados en las encuestas se realizó a través de métodos estadísticos interpretados a la luz de las hipótesis y de la teoría, mostrando que la interpretación se constituye en una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.

Inicialmente se describieron cada una de las variables estudiadas: edad, sexo, procedencia, estrato socio-económico, edad de inicio de uso de videojuegos, lugar de juego, tiempo de juego, tipo de juego, nombre de videojuegos más jugados, plataformas utilizadas, modos de juego, uso de juegos de distribución gratuita, fuentes de información y personas con quienes habla sobre temas de salud sexual, composición familiar, estudiantes trabajadores, percepción situación socio-económica, percepción situación psicosocial, conocimientos y prácticas en salud sexual. Según el nivel de medición de la variable se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, se efectuaron los análisis univariado y bivariado.

Para el análisis univariado se tomó como variable dependiente la utilización de videojuegos y como variables independientes: el sexo, la edad, el grado escolar, el rendimiento

escolar, el nivel socioeconómico, la percepción de la situación económica familiar, el inicio de las relaciones sexuales y los conocimientos en salud sexual. En la población de estudiantes que manifestaron en la encuesta jugar videojuegos, se caracterizó el uso, la percepción y la apropiación, según el sexo, este como último indicador de género. Para el análisis bivariado se comparó entre grados escolares, grupos de edad, jugadores y no jugadores, y se relacionaron las variables antes mencionadas con la percepción y la utilización de los videojuegos, para lo cual se utilizó la razón de disparidad cruda y ajustada, la prueba de Chi². Se calcularon los intervalos de confianza (95%) mediante el método de Cornfield y el valor de la $p < 0.05$, para la inferencia estadística.

12.1.3. Patrones de Comportamiento en Relación con el Uso y Apropiación de los Videojuegos Comerciales por los Profesores.

En este subapartado se contempla el diseño metodológico utilizado para alcanzar el Objetivo 8 -Observar la percepción y uso de videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo-

12.1.3.1. Variables. En la encuesta semiestructurada aplicada a los profesores se tuvieron en cuenta las variables relacionadas con: edad, sexo, procedencia, lugar de vivienda, estrato socioeconómico, composición familiar, formación y experiencia docente, nivel de educación, profesión, años de experiencia docente, participación en proyectos de salud sexual, estrategias educativas y apropiación de videojuegos en el aula, conocimientos y actitudes sobre salud sexual y salud reproductiva.

12.1.3.2. Recolección de la Información. Inicialmente se revisaron las variables de la investigación, el lugar y fecha cuando se recogerían los datos, y el tipo de datos a obtener. Se diseñó el instrumento a aplicar (encuesta semiestructurada) y se determinó que esta sería auto aplicada (se proporcionó a cada profesor la encuesta para ser contestada) de forma individual. De igual forma, se diseñó el consentimiento informado que debía ser firmado previo al diligenciamiento de la encuesta.

El proceso de aplicación de la encuesta a los profesores siguió el mismo curso que el realizado con los estudiantes. Mientras los alumnos diligenciaban su encuesta, el profesor, que en ese momento acompañaba al grupo, respondía la suya y recibía, en caso de necesitarlo, instrucción por parte de los encuestadores. Los profesores contaron con el mismo tiempo para contestar la encuesta que los estudiantes, entre 45 y 60 minutos. Una vez recogidas las encuestas estas fueron codificadas con un número de 4 dígitos, que se correspondían con el grado y el grupo que en ese momento estaba acompañando el profesor, ejemplo: Código 0910: grado noveno, grupo 10.

12.1.3.3. Herramientas. De igual forma, para la recolección de los datos sobre la percepción y uso de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los profesores se elaboró una encuesta semiestructurada (Ver Anexo 3. Encuesta aplicada a los profesores) que da cuenta de las variables de la investigación y que contempla, igual que la de los estudiantes, los criterios de confiabilidad, validez y objetividad. La encuesta constaba de 80 preguntas, divididas en 4 apartados: datos sociodemográficos y características sociofamiliares, participación en proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad (PPES), uso y apropiación de videojuegos en el aula, y conocimientos y actitudes sobre salud sexual y salud

reproductiva. Además, 64 de las preguntas eran cerradas con opciones de respuesta previamente delimitadas, algunas dicotómicas y otras con varias opciones de respuesta. También se dieron preguntas con posible multirrespuesta. De la misma forma que ocurrió con el diseño de la encuesta de los estudiantes, la elección de un mayor número de preguntas cerradas atendió a la extensión de la encuesta y a la posibilidad de reducir la ambigüedad de las respuestas y facilitar el cruce de las variables. También, como en la encuesta de los estudiantes, se hizo una codificación a cada ítem o variable asignándole un valor numérico que lo representase y se utilizó un nivel de medición nominal para las variables, tanto las dicotómicas como las categóricas.

12.1.3.4. Población. En este estudio participaron profesores de secundaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo del municipio de Medellín, Colombia. Una comunidad educativa conformada por 196 profesores, distribuidos desde los grados quinto a décimo primero.

12.1.3.4.1. Muestra. Como ya se mencionó, este estudio no busca la generalización en términos de probabilidad, y atendiendo al enfoque, alcance, objetivos y diseño de este, la selección de la muestra de profesores también se hizo de forma no probabilística deliberada, la que se estuvo conformada por 23 profesores de secundaria. Los criterios de inclusión tenidos en cuenta para su selección fueron los siguientes: 1. El profesor se desempeñe laboralmente con los estudiantes de los grados noveno, décimo y décimo primero, sin importar la asignatura o asignaturas que imparta. 2. Acompañar al grupo de estudiantes durante la aplicación de la encuesta. 3. Aceptar su participación de forma voluntaria en la investigación.

12.1.3.5. Análisis de Datos. Posterior a la aplicación de las encuestas, se revisaron los datos consignados en ella a fin de detectar incoherencias, faltantes, etc. Todas ellas estaban completas y contaban con el consentimiento informado debidamente diligenciado y firmado, por lo que no hubo necesidad de eliminar ninguna. Luego se procedió a la elaboración de una base de datos en Excel versión 7.0 bajo Windows, la cual fue exportada al programa informático SPSS, versión 21, que se utilizó en el proceso y análisis de la información estadística.

El análisis de los datos arrojados en las encuestas se hizo a través de métodos estadísticos los que se interpretaron a la luz de las hipótesis y de la teoría, mostrando que la interpretación se constituye en una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente. En un primer momento se procedió a la descripción de cada una de las variables estudiadas: edad, sexo, procedencia, lugar de vivienda, estrato socioeconómico, composición familiar, formación y experiencia docente, nivel de educación, profesión, años de experiencia docente, participación en proyectos de salud sexual, estrategias educativas y apropiación de videojuegos en el aula, conocimientos y actitudes sobre salud sexual y salud reproductiva. Según el nivel de medición de la variable se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, se realizó análisis bivariado, relacionando profesores videojugadores y profesores no jugadores con la percepción y la utilización de los videojuegos.

12.1.4. *Narrativas de los Videojuegos Comerciales*

En este subapartado se contempla el diseño metodológico utilizado para alcanzar el Objetivo 9 -Analizar las narrativas de los videojuegos comerciales con contenidos sexual implícito-.

12.1.4.1. Variables. Para el análisis de las narrativas de los videojuegos las variables contempladas fueron las siguientes: empresa desarrolladora, año de creación, clasificación en los sistemas ESRB y PEGI, género, plataformas, sistemas de juego, relato central, roles y características físicas y emocionales de los personajes principales, prototipos de hombre y mujer, relaciones entre personajes, acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes, lenguaje utilizado por los personajes, actitudes machistas y de violencia contra las mujeres, espacialidad y temporalidad del juego, iconología alusiva a temas sexuales, música y sonidos, textos explícitos sobre sexo, y valores y antivalores exaltados en el juego.

12.1.4.2. Recolección de la Información. Se revisaron las variables de la investigación, la forma como se recogerían los datos y el tipo de datos a obtener. En un primer momento, se realizó el inventario de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito que reportaron, en las encuestas, los estudiantes y los profesores conocer, o en algún momento haber jugado. Inventario conformado por 53 videojuegos comerciales (Ver Capítulo VI. Uso y apropiación de videojuegos comerciales por adolescentes y profesores de secundaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo). Luego, se hizo una selección aleatoria de 10 de ellos, a quienes se estipuló se les realizaría el análisis de las narrativas.

La recolección de la información concerniente a cada uno de los videojuegos seleccionados se hizo utilizando como fuente los diversos documentos y materiales audiovisuales, que se encontraban en la web, referidos a éstos. Por lo tanto, se visitaron algunas de las páginas oficiales de los videojuegos seleccionados y los blogs de *gamers* (Vandal; Fandom; The Game Cube 64 Guy; WazXo; Raican; Oliver AmraYT; ArcanetCat; Rock Devil) y se observaron algunas de las partidas de juego registrados en canales digitales por *gamers* (Pepe

Prince; Good Gamez; Rock Devil). La observación no participativa de estas fuentes permitió, además de conocer las particulares de cada videojuego, adentrarse un poco en las experiencias, vivencias y situaciones de los jugadores en cada partida.

Para el proceso de recolección de los datos sobre cada uno de los videojuegos seleccionados, se diseñó una ficha que recogía tanto la información general del juego como aquellas categorías que serían contempladas para su análisis en relación con los personajes, los relatos, los entornos, y los valores y antivalores exaltados.

12.1.4.3. Herramientas. Para recoger la información de cada videojuego se diseñó una ficha que da cuenta tanto de la información general de estos, como de las diferentes categorías de análisis a tener en relación con personajes, entornos, relatos y narraciones, y valores y antivalores exaltados (Ver Anexo 4. Ficha para recolección información de videojuegos).

12.1.4.4. Muestra. Se hizo muestreo probabilístico aleatorio simple, con un tamaño de muestra de 10 videojuegos que fueron seleccionados, como ya se mencionó, de los 53 listados en las encuestas aplicadas a los estudiantes y a los profesores, siendo éstos: *Assassin´s Creed Origins*, *DefJam: fight for NY*, *Fallout 4*, *Final Fantasy VII*, *God of War*, *Grand Theft Auto IV*, *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain*, *Metro Exodus*, *The lasto f US part II*, *The Witcher 2: Assasins of kings*. El único criterio que se tuvo en cuenta para su inclusión fue que estuvieran en la lista de los reportados por los estudiantes y por los profesores en las encuestas que les fueron aplicadas.

12.1.4.5. Análisis de Datos. El análisis de las narrativas de los videojuegos se realizó utilizando la semiótica de la imagen (Eco, 1977; Peirce, 1986; Debray, 1994; Lotman, 1996), en tanto estas como signos icónicos, son creadas como representaciones semejantes a la realidad dejando entrever, a través de ellas, contextos culturales propios de dicha realidad. En esta medida, las imágenes fueron analizadas siguiendo tres pasos: primero, se hizo una lectura denotativa de cada una de ellas, de carácter descriptivo. Segundo, se estableció una relación entre las diferentes imágenes, a partir de la asociación con diversos signos integrados para poder percibir las como actos comunicativos y entender sus narrativas. Tercero, a partir de esas combinaciones de imágenes asociadas se hizo una interpretación de estas a la luz de las teorías sobre narrativas en videojuegos y de su relación con los contextos socioculturales de la realidad a las que hacían referencia.

13. Limitaciones

Dado el alcance de la investigación y los tiempos para desarrollarla, se tuvo que descartar uno de los objetivos específicos -planteado al inicio de este estudio, y que apuntaba a la generación de un modelo para el uso de videojuegos en la enseñanza de la salud sexual. En consonancia con lo anterior, se planteó el Objetivo 10. *Crear las bases para formar un modelo que permita acercar los videojuegos comerciales al aula como estrategia para la educación sexual de los adolescentes.* Generación de dicho modelo, valga la pena mencionarlo, podría ser pensado para desarrollarlo en el futuro tomando como insumo los resultados arrojados de esta investigación.

Otra limitación, los resultados de este estudio no son extrapolables a otras poblaciones, pero puede servir para iniciar futuras investigaciones en la misma línea a nivel región y país, o

para generar nuevas preguntas e investigaciones relacionadas con el tema. Sería conveniente hacer nuevos estudios con una muestra mayor y diversa, en cuanto a contextos sociales y culturales, en donde se incluyera no solo a los adolescentes y a los maestros sino también a los padres de familia o tutores de los menores.

El mantener la investigación dentro de un contexto situado, que implicó elegir los videojuegos a analizar entre los reportados por la población objeto de este estudio, y ante la saturación de las categorías, se limitó la perspectiva de abordar aquellos videojuegos comerciales más populares y vendidos a nivel mundial, lo que podría haber ayudado a perfilar más los resultados encontrados.

14. Principios Éticos

Esta investigación se rigió por la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, según la cual se considera de riesgo mínimo -sin ningún procedimiento invasivo-. A cada estudiante y profesor participante se le dieron a conocer los objetivos y la importancia de la investigación y se le pidió firmar un consentimiento informado para el auto diligenciamiento de la encuesta. Durante la aplicación de las encuestas y en toda la investigación, se salvaguardó la privacidad de los menores y los profesores. Sólo la investigadora principal y el personal autorizado por ésta podían manipular las encuestas, las que fueron posteriormente archivadas. Se respetó la diversidad cultural, religiosa, tendencia sexual y género de los estudiantes y profesores. Se evitó, por parte de la investigadora y los encuestadores acompañantes, la emisión de juicios de valor respecto a las preguntas durante el auto diligenciamiento de las encuestas.

La investigación se guio por los tres principios fundamentales de la ética:

Respeto: teniendo siempre en cuenta la dignidad humana, sin discriminación alguna. Se garantizó

a los estudiantes y profesores participantes en el estudio, que la información recolectada se mantendría bajo absoluta reserva y en ningún caso serían divulgadas sus identidades. La divulgación y publicación de los resultados se harían con el propósito de aportar a los programas de promoción de la salud sexual y al direccionamiento de los programas de salud sexual y reproductiva de las instituciones educativas del país. *Beneficencia, no-maleficencia:* la investigación fue realizada por la investigadora principal, estudiante de doctorado en Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universitat Autònoma de Barcelona, y un equipo de apoyo con conocimientos científicos y técnicos, y con una actitud responsable frente a ello. La investigación no ocasionaba ningún riesgo tanto para el estudiante como profesores, ni para los integrantes del proyecto, no se dio ningún tipo de procedimiento o intervención diferente a las de recolección de información a través de la auto aplicación de las encuestas. *Justicia:* Los resultados obtenidos serán compartidos, en el momento cuando se considere pertinente, con la comunidad escolar y funcionarios de los ministerios de educación y salud, implicados en el direccionamiento de la educación sexual de los escolares. Referente a la importancia del conocimiento a obtener, este estudio aporta la percepción y uso de los videojuegos comerciales y educativos con contenido sexual que podrán orientar el planteamiento de medidas de salud pública, políticas y programas que a futuro disminuyan los comportamientos de riesgo e incrementen los comportamientos favorables a la salud sexual del escolar a través de estrategias comunicativas y educativas innovadoras como son los videojuegos.

Capítulo IV. Contextualización Sociocultural de los Adolescentes y Maestros de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia

15. Caracterización de los Adolescentes

El presente estudio se realizó con estudiantes y profesores de básica secundaria de los grados noveno, décimo y décimo primero, de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo. Institución oficial de educación formal, de carácter mixto, ubicada en el municipio de Medellín, la cual acoge estudiantes de toda el área metropolitana del Valle de Aburrá. Se aplicaron 952 encuestas a estudiantes y 23 a profesores.

Las encuestas aplicadas a los jóvenes arrojaron unos resultados que se presentan a continuación bajo una mirada analítica articulada al contexto local, departamental y nacional. En un primer momento se recogen los datos sociodemográficos, que dan cuenta de la distribución de los estudiantes por grado escolar, lugar de residencia, sexo, edad, actividad laboral y conformación del hogar. Posteriormente, se presenta la percepción que tienen de su situación económica y psico-social, en esta última se registran aspectos relacionados con su rendimiento académico, estado de ánimo en los últimos tres meses y situaciones que consideran más importantes en su vida. Luego, se expone la información sobre el consumo que tienen de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, y finalmente los datos sobre conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual y salud reproductiva.

15.1. Datos Sociodemográficos

En este aspecto se encontró que el 45,1% de los estudiantes son mujeres y el 54,0% hombres. La composición sociodemográfica es compleja y diversa, en tanto los lugares de

residencia de los estudiantes comprenden siete de los nueve municipios que hacen parte del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, la segunda aglomeración urbana más grande de Colombia, cuyo núcleo es la ciudad de Medellín, dividida en 16 comunas (Ver Mapa 3. Lugar de residencia de los adolescentes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo).

Mapa 3

Lugar de residencia de los adolescentes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo



Fuente: Elaboración propia.

El promedio de edad de los hombres fue de 15,8 años ($Ds=1,3$ años) y el de las mujeres 15,7 años ($Ds=1,2$ años), enmarcados en la etapa de la adolescencia media, que va desde los 14 hasta los 17 años. Sin que se diera una diferencia estadísticamente significativa en relación en el promedio de edad para ambos sexos ($T_{student}= 1,965$; $p= 0,647$).

La distribución en relación con la edad y el sexo es similar ($Chi^2 = 5,297$; $gl = 2$; $p= 0,071$), al igual que la composición de hombres y mujeres por grado escolar. Sin embargo, en los grados noveno y décimo hay mayor porcentaje de hombres matriculados que mujeres (36,6%; 35,2%, respectivamente para noveno; y 39,7% y 35%, respectivamente para décimo), lo que contrasta con el grado décimo primero, en el que el porcentaje de hombres (23,7%) es menor que el de mujeres (29,8%) (Ver Tabla 4. Características sociodemográficas de los adolescentes).

Tabla 4

Características Sociodemográficas de los Adolescentes

Característica	Hombres		Mujeres		Chi ²	Valor p<0,05
	Nro.	%	Nro.	%		
Edad (n=939)	512	99,9	427	99,9		
10-14 años -Adolescencia Temprana-	81	15,8	83	19,4	5,297 2 gl	0,071
14-17 años -Adolescencia Media-	376	73,4	314	73,5		
17 y más años -Adolescencia Final-	55	10,7	30	7,0		
Grado escolar (n=943)	514	100	429	100		
Noveno	188	36,6	151	35,2	4,797 2 gl	0,091
Décimo	204	39,7	150	35,0		
Décimo primero	122	23,7	128	29,8		
Estudiantes trabajadores (n=890)	77	13,9	46	11,2	4,274	0,025

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, los resultados muestran que el 10,8% de los hombres y el 6,3% de las mujeres entre los 10 y 14 años (adolescencia temprana) tienen algún tipo de trabajo que les genera dinero. En la adolescencia media el 15,0% de los hombres y el 10,6% de las mujeres

trabajan, y en la adolescencia final lo hacen el 30,2% de los hombres y el 31,0% de las mujeres (Ver Tabla 5. Adolescentes trabajadores, según Edad y Sexo).

Tabla 5

Adolescentes Trabajadores, según Edad y Sexo

Edad	HOMBRES (n = 481)						MUJERES (n = 409)					
	Si trabaja		No trabaja		Total		Si trabaja		No trabaja		Total	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro..	%
Adolescencia Temprana	8	10,8	66	89,2	74	100	5	6,3	74	93,7	79	100
Adolescencia Media	53	15,0	301	85,0	354	100	32	10,6	269	89,4	301	100
Adolescencia Final	16	30,2	37	69,8	53	100	9	31,0	20	69,0	29	100
Chi ² = 9,696 2gl Valor p<0,05 = 0,005						Chi ² = 13,404 2gl Valor p<0,05 = 0,001						

Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores muestran que en la adolescencia temprana y media es mayor el porcentaje de hombres que tienen algún trabajo remunerado en comparación con las mujeres. Sin embargo, estos datos no evidencian el trabajo no remunerado que realizan las niñas y adolescentes al hacer las labores de la casa, rol social y culturalmente asignado, que en ocasiones puede privarlas de su derecho a la educación o que las lleva a tener una sobrecarga de tareas domésticas y escolares.

Se destaca que todos los trabajos que manifiestan realizar los adolescentes pertenecen a un sector de la economía informal, siendo los más recurrentes ayudante de construcción, vendedores ambulantes y de productos por catálogo, auxiliares de peluquería y barberías, auxiliares de cocina, empleados en tiendas de vídeos, meseros en bares y restaurantes, cuidadores informales de niños, vendedores de comida rápida en la calle o puertas de su casa, lavadores de

vehículos, ayudante de confección, entre otros. De estas actividades, algunas son legalmente consideradas como nocivas para la salud e integridad física o psicológica de los adolescentes y por tanto no está permitido que las realicen, como el trabajo en bares, en construcciones y el cuidado de niños.

Ahora bien, entendiendo que la familia es la unidad básica de la sociedad, que en el interior de ella los individuos desarrollan su identidad, valores, percepción y adaptación a la sociedad, y que para el adolescente es uno de los principales entornos para la supervivencia y la socialización, que influirá en su desarrollo y bienestar, en esta investigación se indagó a los estudiantes sobre la configuración de sus hogares, encontrándose que el 46,4% de los adolescentes tienen un hogar de conformación de familia nuclear, esto es padre, madre e hijos, sin diferencias significativas en relación con el sexo de los participantes en este estudio ($n=904$; $\chi^2 = 0,783$; $gl = 2$; $p = 0,676$). El 22,9% tienen otros tipos de familia como la extensa en la que pueden cohabitar padres, hijos, tíos, abuelos, primos y cuñados; se resalta que es mayor el porcentaje de mujeres (24,8%) que viven con otros familiares que los hombres (21,3%).

Dado el carácter dinámico y cambiante de las familias, que se ve afectado por los entornos sociales, políticos, económicos y culturales en las que se inserta y por las propias dinámicas familiares, la definición de la misma suele ser compleja, en tanto no sólo hace referencia al comportamiento y transición demográfica, a indicadores de fecundidad y mortalidad o esperanza de vida que cambian su estructura, sino también a los roles y las relaciones que en el interior de ellas se instalan y practican, y a las estrategias que se asumen frente a los cambios y crisis en contextos históricos, sociales y culturales determinados.

Por otra parte, el 49,9% de los estudiantes no tienen un hogar conformado por ambos padres viviendo juntos, lo que evidencia el alto porcentaje de separaciones de las parejas por

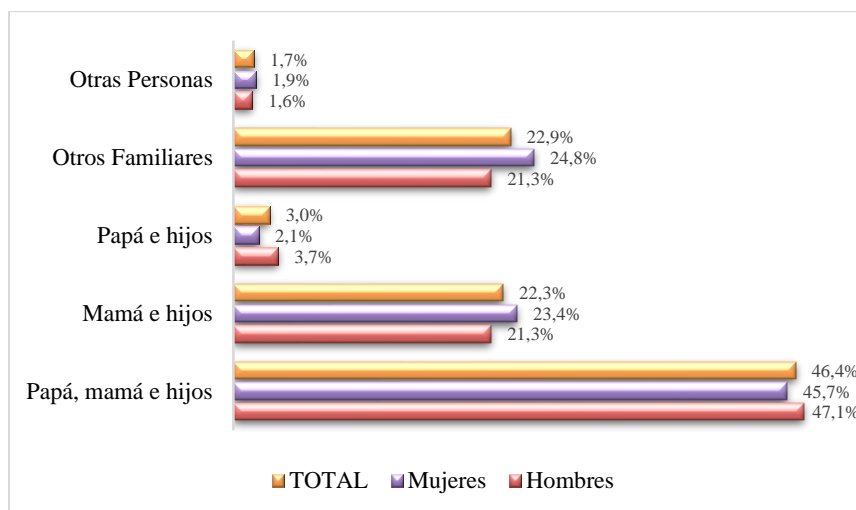
diversos motivos, a saber: incompatibilidad de estilos y proyectos de vida, se acaba el amor, infidelidad, crisis económicas, fallecimiento de la pareja, violencia intrafamiliar que vulnera los derechos de los niños, niñas y adolescentes dentro del hogar, o, lo que no es ajeno a nuestro país, el conflicto armado que ha afectado la familia en su estructura y entorno.

Además, se resalta el bajo porcentaje de hogares conformados por el padre y los hijos (3,0%), en comparación con el de madres cabeza de familia (22,3%), lo que da cuenta de un cambio en la estructura social y familiar en la que la mujer tiene una mayor responsabilidad económica en el sostenimiento del hogar, además del cuidado y la crianza de sus hijos, pues se considera que ésta es quien mantiene un vínculo biológico y afectivo más estrecho con ellos, sustentado en la expresión cultural: "*madre solo hay una, padre puede ser cualesquiera*", fuera de esto se cree que la madre es quien debe transmitir a sus hijos los valores, principios y comportamientos para preservar el orden social.

Al preguntarles con cuál de sus padres convive, es mayor el porcentaje de los hombres (3,7%) que viven con su papá en comparación con las mujeres (2,1%); mientras que el porcentaje de hombres que viven con sus madres (21,3%) es menor que el de las mujeres (23,4%) (Ver Gráfico 15. Conformación de los hogares de los adolescentes, según sexo). Esto puede significar que las adolescentes encuentran mayor respaldo y confianza en sus madres y menor estabilidad emocional y de entendimiento con sus padres.

Gráfico 15

Conformación de los hogares de los adolescentes, según sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la conformación de los hogares, atendiendo a las diferentes etapas de la adolescencia en que están los estudiantes entrevistados, se encontró que el 57,5% de los hombres entre los 10 y 14 años, viven con sus padres y hermanos (familia de conformación nuclear), porcentaje que va disminuyendo paulatinamente a medida que se avanza en la edad, esto es, para cuando alcanzan la adolescencia media, entre los 14 y 17 años, es del 48,3% y en la adolescencia final, mayores de 17 años, es del 45,1%. En relación con las mujeres, estos porcentajes varían de forma significativa pasando de 46,3% en la adolescencia temprana al 33,3% en la final. Lo que podría significar que muchos de los adolescentes cuando van alcanzando la mayoría de edad (18 años), migran de sus hogares en la búsqueda de la propia identidad que conlleve a la satisfacción consigo mismo y a la posibilidad de comprometerse con una pareja y construir su propio hogar, y de una autonomía que les permita un estado de independencia emocional y económica de los padres.

En la adolescencia temprana es menor el porcentaje de hombres (17,5%) que el de mujeres (26,3%) que viven con su madre, lo mismo ocurre en la adolescencia final (25,5% hombres; 33,7% mujeres). Lo que puede estar respondiendo a razones de género, en tanto las madres se ven más abocadas a proteger y guiar a las adolescentes menores de 14 años al ser más vulnerables social y culturalmente, especialmente en temas relacionados con su sexualidad. Y a las adolescentes entre los 17 y 18 años, muchas de las cuales ya han iniciado relaciones sexuales y por tanto corren el riesgo de embarazarse, lo que impactaría de forma negativa en su proyecto de vida.

Se resalta que el 27,5% de las adolescentes que están entre los 10 y 14 años, el 29,7% de las que tienen entre 14 y 17 años, y el 30,0% de las que son mayores de 17 años, viven con otro tipo de familia diferente a la de conformación nuclear. Porcentajes que difieren con los de los hombres: 25,0%; 28,5% y 29,4% respectivamente. Esto podría significar que las mujeres se encuentren más desprotegidas que los hombres en tanto tienen menos posibilidades de contar desde temprana edad con una estructura de familia nuclear que las apoye y proteja, al verse abocadas a vivir con uno solo de los padres y/o con otros miembros de la familia diferentes a éstos. (Ver Tabla 6. Conformación de los hogares de los adolescentes, según edad y sexo).

Tabla 6

Conformación de los hogares de los adolescentes, según edad y sexo

Edad	HOMBRES						MUJERES					
	Familia tradicional		Madre cabeza de familia		Otro tipo de familia		Familia tradicional		Madre cabeza de familia		Otro tipo de familia	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
10 a 14 años Adolescencia Temprana	46	57,5	14	17,5	20	25,0	37	46,3	21	26,3	22	27,5
14 a 17 años Adolescencia Media	171	48,3	82	2	101	28,5	147	48,0	68	22,2	91	29,7
17 a 18 años Adolescencia Final	23	45,1	13	25,5	15	29,4	10	33,3	11	33,7	9	30,0
Chi ² = 2,827 4gl Valor p<0,05 = 0,585						Chi ² = 3,956 4gl Valor p<0,05 = 0,412						

Fuente: Elaboración propia.

15.2. Percepción Situación Económica

Al preguntar a los estudiantes sobre la percepción que tenían de la situación económica en sus hogares, del total de los hombres (509) el 39,9% la calificaron como mala, y de las mujeres (423) lo hicieron el 39,2%. En el grupo de estudiantes que se encuentran en la adolescencia final, esto es mayores de 17 años, el 52,8% de los hombres y el 53,3% de las mujeres, la calificaron como mala, correlacionándose con el porcentaje de estudiantes en esta misma etapa que realizan algún tipo de trabajo remunerado (30,2% hombres; 31,0% mujeres) (Ver Tabla 5. Adolescentes Trabajadores, según edad y sexo). En contraste con este grupo, están los adolescentes en edades entre 10 y 14 años (67,9% hombres; 68,7% mujeres), y los de 14 y 17 años (60,3% hombres; 60,0% mujeres) que la percibían como buena (Ver Tabla 7. Percepción de los adolescentes sobre la situación económica familiar, según edad y sexo).

Tabla 7

Percepción de los adolescentes sobre la situación económica familiar, según edad y sexo

Edad	Hombres (n = 509)						Mujeres (n = 423)					
	Mala situación		Buena situación		Total		Mala situación		Buena situación		Total	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Adolescencia Temprana (10 a 14 años)	26	32,1	55	67,9	81	100,0	26	31,3	57	68,7	83	100,0
Adolescencia Media (14 a 17 años)	149	39,7	226	60,3	375	100,0	124	40,0	186	60,0	310	100,0
Adolescencia Final (17 a 18 años)	28	52,8	25	47,2	53	100,0	16	53,3	14	46,7	30	100,0
Chi ² = 5,756 2 gl Valor p<0,05 = 0,056						Chi ² = 4,755 2 gl Valor p<0,05 = 0,093						

Fuente: Elaboración propia.

15.3. Percepción Situación Psicosocial

En relación con el rendimiento académico de los estudiantes, en una escala de evaluación cualitativa, el 59,7% de los hombres y el 58,1% de las mujeres dijeron tener en el último período académico un promedio de notas bajo. Del total de los hombres (305) y de las mujeres (245) con bajo rendimiento académico, el 78,2% y el 63,3%, respectivamente está en la adolescencia final; el 69,8% y el 58,3%, respectivamente, en la adolescencia media; y el 60,5% y el 55,4%, respectivamente, en la adolescencia inicial. (Ver Tabla 8. Rendimiento Académico de los estudiantes, según edad y sexo).

Tabla 8

Rendimiento Académico de los estudiantes, según edad y sexo.

Edad	Hombres (n = 511)						Mujeres (n = 422)					
	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico		Total		Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico		Total	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Adolescencia Temprana (10 a 14 años)	32	39,5	49	60,5	81	100,0	37	44,6	46	55,4	83	100,0
Adolescencia Media (14 a 17 años)	162	43,2	213	56,8	375	100,0	129	41,7	180	58,3	309	100,0
Adolescencia Final (17 a 18 años)	12	21,8	43	78,2	55	100,0	11	37,7	19	63,3	30	100,0
Chi ² = 9,140 2 gl Valor p<0,05 = 0,010						Chi ² = 0,585 2 gl Valor p<0,05 = 0,747						

Fuente: Elaboración propia.

Se resalta que a medida que los estudiantes van avanzando en su proceso educativo van disminuyendo su rendimiento escolar, lo que posiblemente esté asociado con las exigencias académicas de la institución educativa, con los distractores sociales que tienen los adolescentes que nos les permiten concentrar mayor parte de su tiempo en sus deberes académico o con la desmotivación que puedan sentir frente a un sistema educativo tradicional que, dadas las condiciones socioeconómicas, no permite trabajar desde las particularidades, realidades e intereses de los estudiantes. De igual forma, el alto porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento académico en la adolescencia final puede estar asociado a que los estudiantes se vinculan a trabajos informales para ayudar a solventar las necesidades del hogar, y que en muchas ocasiones no finalicen sus estudios y deserten, lo que se correlaciona con los datos arrojados en este estudio, en el que el 30,2% de los hombres y el 31,0% de las mujeres que se

encuentran en esta etapa de la adolescencia realizan algún tipo de trabajo remunerado (Ver Tabla 5. Adolescentes Trabajadores, según edad y sexo).

Al pedirle a los adolescentes enunciar el calificativo que mejor describe su estado de ánimo de los últimos tres meses, las mujeres expresan más estados de tristeza (10,0%), nerviosismo (6,9%) y estrés (33,8%), siendo este último aspecto muy significativo, en tanto muestra un alto porcentaje en relación con el de los hombres: estrés (18,8%). Los altos niveles de estrés manifiestos pueden estar asociados a los cambios propios de la adolescencia, al ambiente del entorno educativo en cuanto a las dinámicas de relacionamiento entre los pares, y al nivel de exigencia académica de la institución (Ver Tabla 9. Estado de ánimo de los estudiantes, registrado en los últimos tres meses).

Tabla 9

Estado de ánimo de los estudiantes, registrado en los últimos tres meses

Característica (n=902)	Hombres		Mujeres		Chi ² Nro.	Valor p<0,05 %
	Nro.	%	Nro.	%		
Alegre	104	21,1	58	14,2	53,803 7 gl	0,000
Aburrido(a)	54	10,9	40	9,8		
Triste	25	5,1	41	10,0		
Nervioso(a)	30	6,1	28	6,9		
Estresado(a)	93	18,8	138	33,8		
Tranquilo(a)	101	20,4	48	11,8		

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, se podría asociar el estrés expresado por los estudiantes, tanto hombres como mujeres, a la percepción que tienen sobre la economía familiar (Ver Tabla 7. Percepción de los adolescentes sobre la situación económica familiar, según edad y sexo), al bajo rendimiento académico (Ver Tabla 8. Rendimiento Académico de los estudiantes, según edad y

sexo), y a los compromisos laborales adquiridos para apoyar a sus familias (Ver Tabla 5. Adolescentes trabajadores, según edad y sexo).

Al leer estos resultados en su contexto, acorde con los modos y condiciones de vida, el estrés de la mujer puede estar relacionado con los modos de vida en tanto en el país, y especialmente en Medellín, se tiene una persistente percepción cultural sobre la imagen y representación del rol de la mujer como cuidadora y transmisora de valores, a esta carga social se suma la obligación de generación de ingresos económicos para el sostenimiento del hogar; y en cuanto a condiciones de vida las adolescentes perciben más vulnerados sus derechos humanos. De igual forma, la manifestación de estrés más alto en las mujeres que en los hombres, se relaciona con el menor porcentaje de mujeres que hace deporte en relación con el de los hombres (24,1% y 35,6% respectivamente, con diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo (χ^2 : 16,233; $p=0003$; 4gl) (Ver Tabla 10. Aspectos más importantes para los estudiantes), esto si se tiene en cuenta que la actividad deportiva tiene efectos muy benéficos sobre la salud mental, el estado de ánimo positivo, la sensación de bienestar general, la disminución de los niveles de estrés, el aumento de la autoconfianza, la autoestima y la formación de la identidad en los adolescentes. Dentro del contexto social y cultural de nuestro país y particularmente de la ciudad de Medellín, la baja participación de las mujeres en actividades deportivas está determinada por estereotipos de género y un sistema de creencias aunado a estos, lo que incrementa las desigualdades y oportunidades de las adolescentes.

El estrés en los hombres adolescentes posiblemente se asocie con el papel social que se les otorga como proveedores económicos en el hogar, además de la presión desencadenada por las prácticas sociales con sus grupos de pares que les exige alcanzar un estatus social asociado con el consumo de moda, de alcohol y drogas, la adquisición de pertenencias de alto costo,

vehículos de alto costo (motocicletas, automóviles) para ser aceptado y respetado por sus amigos.

Los datos anteriores son preocupantes teniendo en cuenta que el estrés determina el desarrollo y salud mental de los adolescentes. Estrés, que como se mencionó en los párrafos anteriores puede ser multifactorial y estar aunado a los cambios de los roles de las familias y las sociedades, a la violencia de género en el entorno familiar y social, a dinámicas familiares enmarcadas en escenarios de peleas o conflicto, entre otros. De allí la importancia de una crianza humanizada, tanto en el seno de la familia como en el entorno educativo, que haga sentir al adolescente apoyado, comprendido y protegido. De esta forma se contribuye al fortalecimiento de su resiliencia ante las adversidades, a la disminución del estrés, y por ende a una salud mental más fuerte de los y las adolescentes.

En cuanto a estados de ánimo positivos, sólo el 2,9% de las mujeres dijeron haberse sentido contentas, el 11,8% tranquilas y el 14,2% alegres, datos que contrastan significativamente con el de los hombres, quienes manifestaron sentirse más contentos (7,7%), más tranquilos (20,4%), y más alegres (21,2%) que ellas. Existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo para todas las expresiones relacionadas con el estado de ánimo. (Ver Tabla 9. Estado de ánimo de los estudiantes, registrado en los últimos tres meses). La presencia de estados de ánimo más positivos en los hombres que en las mujeres, puede responder a una cultura colombiana en la que los hombres tienen más libertades de moverse en entornos diferentes al hogar, además de mostrarse más pragmáticos y arriesgados en su quehacer cotidiano. De igual forma, estos datos pueden estar asociados con las formas como se enfrentan y asumen tanto hombres como mujeres frente a las diversas situaciones que se les presentan en su cotidianidad vinculadas con las dinámicas de relacionamiento con su familia y sus pares, con el

rendimiento académico, con factores internos y externos estresantes, etc, que para el caso de las adolescentes es más frecuente que sea de acercamiento, enfrentando el problema, y para el de los hombres de evitación, esto es desviando la atención del problema.

En rango de edad, el 72,9% de los hombres y el 73,7% de las mujeres entre 14 y 17 años manifestaron haber tenido un ánimo positivo en los últimos tres meses, mientras solo el 16,9% de los hombres y el 20,3% de las mujeres que se encuentran entre los 10 y 14 dijeron tenerlo. Estos datos pueden estar asociados a los cambios fisiológicos, psicológicos, emocionales y cognitivos que sufren los adolescentes en su etapa inicial, que los hacen sentir inseguros, cambiantes en su estado de ánimo y con ciertas dificultades para adaptarse a las dinámicas familiares y grupos de pares. Mientras los que se encuentran en la adolescencia media posiblemente ya han asumido dichos cambios y se encuentran más articulados a sus pares y nuevas dinámicas sociales.

Ahora bien, otros elementos de percepción psicosocial sobre los que se indaga a los estudiantes buscaban identificar el nivel de importancia que le daban a aspectos de su vida como: la amistad, la familia, el estudio, el trabajo, la salud, el ganar dinero, el aspecto físico, las relaciones amorosas, la violencia y el deporte (Ver Tabla 10. Aspectos de la vida más importantes para los estudiantes). Los resultados arrojados permitieron identificar los tres aspectos de la vida más importantes para ellos: la salud (74,8% para las mujeres y un 70,6% para los hombres), la familia (74,5% para las mujeres; 47% para los hombres), y el estudio (72,4% para las mujeres; 63,5% para los hombres). Sin embargo, es importante anotar que, en orden de prioridades, las posiciones son distintas para ambos grupos, exceptuando el trabajo y el dinero que en ambos casos ocupan el cuarto y quinto lugar de la lista de prioridades.

Tabla 10*Aspectos de la vida más importante para los estudiantes*

Característica	Hombres		Mujeres		Chi ² Nro.	Valor p<0,05 %
	Nro.	%	Nro.	%		
La amistad (n=928)	138	27,4	97	22,8	4,672; 4 gl	0,323
La familia (n=939)	379	74,0	318	74,5	5,875; 5 gl	0,319
El estudio (n=939)	325	63,5	309	72,4	14,092; 3 gl	0,003
El trabajo (n=926)	206	41,0	178	42,1	5,193; 4 gl	0,268
La salud (n=931)	357	70,6	318	74,8	9,524; 4 gl	0,049
El dinero (n=931)	189	37,3	133	31,4	8,287; 5 gl	0,141
El aspecto físico (n=932)	95	18,8	81	19,0	10,085; 4 gl	0,390
Las relaciones amorosas (n=917)	48	9,6	31	7,4	2,869; 4 gl	0,580
La violencia (n=913)	72	14,5	121	29,2	46,657; 4 gl	0,000
El deporte (n=928)	180	35,6	102	24,1	16,233; 4 gl	0,003

Fuente: Elaboración propia.

Para empezar, la salud es más importante para las mujeres que para los hombres, lo que puede atender a modos de vida relacionados con las prácticas de autocuidado que se les inculcan a las mujeres desde su niñez, especialmente vinculados con su salud sexual y salud reproductiva, no necesariamente para el disfrute sino para evitar embarazos no deseados. Por otra parte, la belleza femenina es asociada con la salud en el marco de las nuevas estéticas corporales femeninas, un cuerpo bello, esbelto, bien cuidado es sinónimo de salud y por tanto de consecución de una pareja. También cabe resaltar que producto de la influencia del narcotráfico en la ciudad, se ha introyectado en la perspectiva de muchas jóvenes una narcoestética que idealiza la belleza femenina sin necesidad de asociarla a la salud, pero si a un estatus social y económico. En este estudio, el deporte y el aspecto físico ocupan los últimos lugares en la lista de preocupaciones de las adolescentes (24,1% y 19,0% respectivamente) lo que posiblemente indique que no establezcan una correlación directa entre deporte y salud y entre aspecto físico, deporte y salud.

Unido a lo anterior, el hecho de que los hombres (70,6%) le den menor importancia a la salud que las mujeres (74,8%) puede estar asociado con que estos son más despreocupados por el autocuidado, en tanto socio-culturalmente se cree que un hombre que se preocupa por su cuerpo y su bienestar físico carece de masculinidad, lo que se correlaciona con la poca importancia que le dan a su apariencia física (18,8%) y con la importancia que le atribuyen al deporte (35,6%), en tanto con este desarrollan musculatura que les refuerza la representación simbólica de lo varonil, pero no necesariamente de lo saludable.

Por su parte, la salud como uno de los ejes más importantes de todos los adolescentes participantes en este estudio, puede estar relacionada con la preocupación por los problemas físicos y mentales que se pueden derivar por el consumo de alcohol, tabaco y marihuana presentes en esta población (Ver Tabla 11. Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según sexo).

El que la familia sea otro de los aspectos más importantes para los adolescentes, puede entenderse en tanto esta se constituye en uno de los contextos más importantes para su desarrollo, en el que adquieren valores, hábitos y habilidades socio afectivas y comunicativas conducentes a su autonomía. Para este caso, pese a que la familia ocupa el primer lugar de importancia para los hombres (74,0%), el porcentaje es menor en relación con el de las mujeres (74,8%), lo que puede explicarse desde el contexto cultural que asume que "los hombres son más de la calle que de la casa", que su mundo se construye más en el afuera, en lo social, contrario a lo que ocurre con las mujeres que permanecen bajo el amparo del hogar y perciben menos oportunidades en el ámbito social. Sin embargo, en orden de prioridades, el hecho de que para los hombres la familia ocupe el primer lugar puede ser un indicativo de las responsabilidades y liderazgo que culturalmente se le otorga al hombre en la creación y constitución de la familia.

El presente estudio está dentro de los tres aspectos a los que los adolescentes le dan mayor relevancia, es concordante con las necesidades sentidas de un proceso de formación que les dé la posibilidad de salir adelante, de proyectar un futuro profesional que solvete las necesidades económicas, de la motivación por parte de la familia para que terminen su ciclo escolar de secundaria y accedan a un ciclo de formación técnica, tecnológica o profesional. Es importante resaltar que, pese a que, en el orden de prioridades, el estudio ocupa el tercer lugar para ambos grupos, es mayor el porcentaje de mujeres (72,4%) que el de los hombres (63,4%) que lo hace manifiesto, lo que puede responder a que culturalmente se le inculca a la mujer que una de las mejores formas de lograr independencia y autonomía frente a los hombres es a través de la educación y formación profesional. Estos datos pueden correlacionarse con el mayor rendimiento académico de las mujeres en la adolescencia temprana y final, frente a los hombres, y con un porcentaje similar en la adolescencia media (Ver Tabla 8. Rendimiento Académico de los estudiantes, según edad y sexo).

La importancia que le dan los y las adolescentes al trabajo, se correlaciona con la mala situación económica que perciben en sus hogares (Ver Tabla 7. Percepción de los adolescentes sobre la situación económica familiar, según edad y sexo), particularmente los adolescentes entre los 14 y 18 años, y con el alto porcentaje de adolescentes trabajadores que se registra en todas las etapas (Ver Tabla 5. Adolescentes trabajadores, según edad y sexo).

Ahora bien, la violencia se constituye en un aspecto que preocupa más a las mujeres (29,2%) que a los hombres (14,5%), lo que posiblemente está asociado al alto índice de violencia contra la mujer que se registra en la ciudad, y a que culturalmente la fuerza y la violencia son sinónimo de masculinidad, por lo que los hombres tienden a naturalizarla, legitimarla y no darle mayor importancia. Se debe recordar que, en Colombia, como en el resto del mundo, la violencia

contra las mujeres no está limitada a una clase social, cultura o etnia específica, sino que es transversal a todas, y puede presentarse en cualquier contexto, sea este familiar, laboral, académico o social, manifestándose como violencia física, psicológica, económica o sexual.

De igual forma, es importante tener en cuenta los datos relacionados con feminicidio en el país y particularmente en la ciudad de Medellín, que dan cuenta de la vulnerabilidad de las mujeres en tanto se conciben y establecen las relaciones afectivas desde una cultura patriarcal que asume a la mujer como propiedad del hombre. Los altos porcentajes de las adolescentes que se sienten estresadas y nerviosas (Ver Tabla 9. Estados de ánimo de los estudiantes, registrado en los últimos tres meses) posiblemente esté asociado a su preocupación por este tipo de violencia, lo que puede afectar su salud emocional y mental, al generarse baja autoestima, ansiedad o depresión, situación que igualmente puede limitar su accionar participativo y autónomo en la vida social.

En tanto la amistad y las relaciones amorosas, que se constituyen en factores importantes en el desarrollo fisiológico, psicosocial y sexual del adolescente en la etapa media y final, no son identificadas por estos dentro de los más importantes en su vida, lo cual puede significar un temor a manifestar abiertamente sus afectos y sentimientos para no verse vulnerados por sus grupos identitarios. Sin embargo, cuando se les indaga sobre el inicio de las relaciones sexuales, se refleja que el 32,4% de los hombres y el 19,7% de las mujeres las habían iniciado la adolescencia temprana, y el 66,4% de los hombres y el 78,6% de las mujeres las iniciaron en la adolescencia media, lo que da cuenta de que no existe una relación directa entre sexo y vínculo afectivo y sí posiblemente entre sexo y adquisición de experiencia sexual influenciada por los medios de comunicación, en tanto la divulgación de mensajes implícitos y explícitos a través del cine, la música, la televisión, los videojuegos, y otros consumos culturales a los que acceden los

jóvenes. Situación que puede dar cuenta de que la sexualidad no sólo está delimitada por el sentido y valor que los adolescentes le otorgan sino también por las normas sociales y culturales que las determinan.

Se destacan diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo para importancia del estudio, la salud, la violencia y el deporte (Ver Tabla 10. Aspectos de la vida más importantes para los estudiantes).

15.4. Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias Alucinógenas

En este estudio se encontró un alto consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas entre los estudiantes, evidenciándose su inicio desde la adolescencia temprana, esto es entre los 10 y 14 años. El consumo de alcohol en los adolescentes es más frecuente en las mujeres (73,1%) que en los hombres (67,7%). Las sustancias más consumidas por los y las adolescentes, después del alcohol, son la marihuana, el tabaco y el popper, sin que existan diferencias estadísticamente significativas de estos tipos de consumo para ambos sexos. Lo que posiblemente se asocie a modos de vida en los que este tipo de consumos están aceptados socialmente, y a condiciones de vida en tanto en muchas ocasiones no hay estrictas restricciones para evitar que los jóvenes los adquieran (Ver Tabla 11. Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según sexo). Las sustancias menos consumidas, para ambos sexos, son la cocaína, el éxtasis, la heroína inyectada y el sacol, consideradas más fuertes y de más difícil consecución por los menores de edad.

Tabla 11

Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según sexo

Consumo	Hombres n=287		Mujeres n=267		Chi ² Nro.	Valor p<0,05 %
	Nro.	%	Nro.	%		
Alcohol (n=906)	331	67,7	305	73,1	3,198	0,074
Tabaco (n=883)	69	14,5	50	12,3	0,920	0,338
Marihuana (n=885)	114	23,9	86	21,0	1,074	0,300
Cocaína, bazuco (n=884)	16	3,4	10	2,4	0,565	0,272
Pepas o papelitos (n=880)	35	7,4	25	6,2	0,518	0,472
Heroína inyectada (n=880)	3	0,6	2	0,5	0,071	0,577
Sacol (n=882)	4	0,8	1	0,2	1,360	0,242
Popper (n=877)	64	12,5	53	12,1	0,032	0,469
Éxtasis (n=880)	13	2,7	9	2,2	0,248	0,391

Fuente: Elaboración propia.

En los datos arrojados en las encuestas, se encontró que en la adolescencia temprana, entre los 10 y 14 años, se registra un alto consumo de alcohol (60,8%), marihuana (10,2%) y Popper (7,7%), lo que puede estar asociado al entorno social, a la falta de acompañamiento tanto de la familia como de las instituciones educativas, a la falta de una rigurosa implementación de políticas públicas que regulan el consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas en menores de edad, al deseo de experimentación o la presión que ejercen los grupos identitarios y los medios masivos de comunicación y nuevas tecnologías de la información. Se resalta, que en esta etapa no se registró ningún consumo de heroína, sacol y éxtasis, lo que puede deberse al temor que pueden sentir los adolescentes de experimentar con sustancias consideradas más fuertes, o a la dificultad para su consecución.

En la adolescencia media, ocupan los tres primeros lugares de consumo el alcohol (71,8%), marihuana (24,6%) y tabaco (15%), seguido por el Popper (14,6%), los papelitos (7,7%) y la cocaína (3,4%), también se inician el consumo de heroína inyectada (0,8%) y sacol (0,8%), que no se habían registrado en la etapa anterior. Esto evidencia el paso a un mayor

consumo de las denominadas sustancias psicotrópicas blandas (alcohol, tabaco y marihuana) a sustancias duras (que tienen un efecto más potente, y posiblemente más transitorio). Lo anterior, podría estar relacionado con la búsqueda de nuevas experiencias más intensas y con la identidad personal y grupal que conlleva a tener conductas beligerantes como mecanismo para afrontar ansiedades e inseguridades. En la adolescencia final, se concentra el mayor porcentaje de consumo de alcohol (76,5%), marihuana (32,1%), tabaco (20,3%) y demás sustancias alucinógenas. Es importante resaltar que en esta última etapa todos los porcentajes de consumo se han incrementado en relación con las etapas anteriores, siendo así como, el consumo de alcohol pasa del 60,8% en la adolescencia temprana al 76,5% en la final; la marihuana, del 10,2% al 32,1%; el tabaco, del 4,5% al 20,3%; los papalitos, del 1,9% al 10,3%; el popper, del 7,7% al 15,2%. Situación que podría llevar a pensar que el inicio temprano en el consumo de estas sustancias se puede constituir en un factor de riesgo para los adolescentes en tanto se rebasa el nivel de deseo de experimentación, propio de estas edades, para constituirse en una posible adicción en la edad adulta.

Es necesario destacar que el incremento en el consumo de alcohol, tabaco y demás sustancias alucinógenas en esta última etapa de la adolescencia, puede estar posiblemente vinculado al hecho de que pese a que los jóvenes consideran que tienen información sobre los riesgos que constituyen su consumo, ya que han tenido la posibilidad de percatarse de los mensajes televisivos, radiales, y por otros medios de comunicación, en los cuales se reitera sobre las consecuencias nefastas que este acarrea para su salud, hay una presión social muy fuerte en los pares de generación que los incitan a su consumo, especialmente en fiestas y reuniones de amigos, ya que de esta manera son y se sienten más aceptados socialmente y menos excluidos o relegados. Sumado a lo anterior, el alto consumo de alcohol, marihuana y tabaco por parte de los

adolescentes podría estar correlacionado con la percepción que tienen de la mala situación económica familiar y con el estrés manifiesto. Igualmente podría pensarse que estos consumos se constituyen en un factor desencadenante del bajo rendimiento escolar y de los estados de ánimo negativos expresados. Esto no significa que se deban descartar otros factores de riesgo como la curiosidad, la búsqueda de experiencias placenteras, la necesidad de ser aceptado entre un grupo de pares, la actitud de rebeldía y confrontación con sus padres o adultos cuidadores, la evasión de situaciones angustiantes, las dificultades presentes en el entorno familiar a nivel afectivo, relacional y económico, que pueden conllevar a que los adolescentes desde temprana edad inicien estos consumos. De igual forma deben tenerse en cuenta otros factores de riesgo asociados, de carácter social o institucional, como lo son las prácticas culturales en las que se normalizan éstos.

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas con relación a la edad y el consumo de alcohol, tabaco, marihuana y papelitos (Ver Tabla 12. Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según edad).

Tabla 12

Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas, según edad.

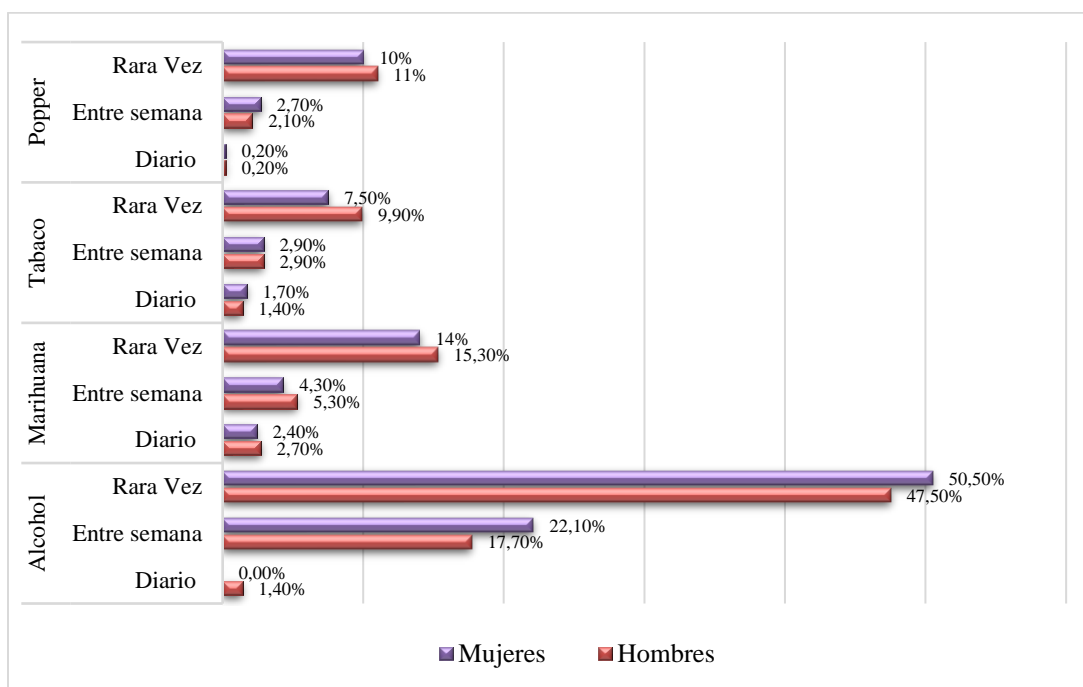
Consumo	Adolescencia Temprana (10 a 14 años)		Adolescencia Media (14 a 17 años)		Adolescencia Final (17 a 18 años)		Chi ²	Valor p<0,05
	No.	%	No.	%	No.	%		
	Alcohol (n=909)	96	60,8	481	71,8	62		
Tabaco (n=886)	7	4,5	98	15,0	16	20,3	14,941; 2 gl	0,001
Marihuana (n=888)	16	10,2	160	24,6	26	32,1	19,407; 2 gl	0,000
Cocaína (n=886)	2	1,3	22	3,4	3	3,8	2,063; 2 gl	0,357
Papelitos (n=883)	3	1,9	50	7,7	8	10,3	8,027; 2 gl	0,018
Heroína (n=883)	0	0	5	0,8	1	1,3	1,528; 2 gl	0,466
Sacol (n=885)	0	0	5	0,8	1	1,3	1,551; 2 gl	0,461
Popper (n=880)	12	1,7	94	14,6	12	15,2	5,360; 2 gl	0,069
Éxtasis (n=883)	0	0	20	3,1	3	3,8	5,133; 2 gl	0,077

Fuente: Elaboración propia.

Pese al alto consumo de alcohol registrado en esta investigación: 73,1% mujeres y 67,7% hombres (Ver Tabla 11. Consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas de los estudiantes, según sexo), el mayor porcentaje de frecuencia de consumo de este se establece en rara vez para ambos sexos (50,5% mujeres y 47,5% hombres) (Ver Gráfico 16. Frecuencia de consumo de Alcohol, Marihuana, Tabaco y Popper).

Gráfico 16

Frecuencia de consumo de Alcohol, Marihuana, Tabaco y Popper



Fuente: Elaboración propia.

Se resalta que las mujeres consumen más alcohol entre semana que los hombres, lo que posiblemente se justifica en que en las ocasiones que están por fuera del hogar perciben menos vigilancia y control por sus familiares. Se evidencia que ninguna de ellas consume alcohol diariamente, a diferencia de los hombres que sí lo hacen en un porcentaje de 1,40%. Es mayor el

porcentaje de hombres que consume marihuana diario (2,7%) que las mujeres (2,4%). A su vez consumen más tabaco diario las mujeres (1,7%) que los hombres (1,4%), esto último puede estar asociado al estrés, a la imitación y necesidad de aceptación de su grupo de pares, y a una representación mental de una sensación de libertad anhelada y perseguida en la adolescencia.

En relación con la frecuencia de consumo de Popper, se encontró que tanto un 0,20% de los hombres y mujeres lo consumen diario, y es mayor el porcentaje de mujeres (2,70%) que de hombres (2,10%) que lo consumen entre semana. El 11,0% de los hombres y el 10,0% de las mujeres lo hacen rara vez.

Al preguntar a los adolescentes que consumían alcohol, tabaco y/o sustancias alucinógenas, sobre el lugar de consumo más frecuente, se encontró que los hombres preferían hacerlo en la calle lejos de su vivienda (21,3%), en las fincas (19,9%) y en la casa de los amigos (16%). Mientras, las mujeres se inclinaban a hacerlo en la calle lejos de su vivienda (21,3%), en la casa de los amigos (21,7%) y en cualquier lugar de la casa (15,4%). Los resultados anteriores pueden justificarse en una representación simbólica que los adolescentes hacen de los espacios que habitan: la casa es un lugar íntimo de convivencia y con normas a seguir establecidas por los padres o adultos que la habitan, mientras que la calle, para los adolescentes, adquiere un significado de supuesta libertad donde pueden ser y actuar sin mayores restricciones, pues las normas sociales se pueden trasgredir más fácilmente en ella.

Por su parte, cuando los adolescentes prefieren como lugar de consumo la casa de los amigos puede asociarse a que este es un espacio social de reunión, siempre y cuando los padres estén ausentes, donde se pueden pasar por alto las normas (Ver Tabla 13. Lugar más frecuente de consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas).

Tabla 13

Lugar más frecuente de consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas

Lugar de consumo	Hombres		Mujeres		Chi ² Nro.	Valor p<0,05 %
	Nro.	%	Nro.	%		
Habitación	18	6,3%	8	3%	23,190 7gl	0,002
Cualquier lugar de la casa	19	6,6%	41	15,4%		
Casa de amigos	46	16,0%	58	21,7%		
Calle, cercano a la vivienda	46	16,0%	35	13,1%		
Calle, lejos a la vivienda	61	21,3%	57	21,3%		
Colegio	5	1,7%	7	2,6%		
Centros de diversión	35	12,2%	31	11,6%		
Fincas	57	19,9%	30	11,2%		

Fuente: Elaboración propia.

Se anota que, mientras que los hombres tienen como su segundo lugar de consumo las fincas (19,9%), este ocupa el sexto lugar para las mujeres (11,2%), lo que puede justificarse en el hecho que, en nuestra cultura, se restringe más a las adolescentes para participar en actividades lúdicas y recreativas por fuera de la ciudad, por "temor a que les pase algo". El relativo bajo consumo en los centros de diversión, como discotecas y bares, puede justificarse en tanto las restricciones de acceso a los mismos y/o la vigilancia que se implementa al interior de muchos de éstos para evitar los consumos no autorizados a menores de edad.

Los lugares menos utilizados fueron el colegio (1,7% hombres; 2,6% mujeres), y la propia habitación (6,3% hombres; 3,0% mujeres). Cabe resaltar que los hombres utilizan menos cualquier lugar de la casa para consumir (6,6%) en comparación con las mujeres (15,4%). Estos resultados podrían dar cuenta de que en los hogares y las instituciones educativas se tiene aún la convicción que los hombres son más consumidores de alcohol, marihuana, tabaco y otras sustancias alucinógenas que las mujeres, por lo que posiblemente son sometidos a una mayor vigilancia en los espacios del colegio y de la casa.

Al indagar a los adolescentes sobre al momento de consumir alcohol, cigarrillo o drogas, en compañía de quién lo hacían principalmente, se encontró que tanto los hombres como las mujeres lo hacen en compañía de amigos diferentes a los del colegio (40,8% hombre; 35,4% mujeres); con amigos del colegio (16,3% hombres; 19,0% mujeres); y con hermanos o familiares cercanos (15,6% hombres; 22% mujeres). El 6,0% de las mujeres y el 2,1% de los hombres lo hacen acompañados de su pareja. Se resalta que el porcentaje tanto de hombres como de mujeres es bajo respecto al consumo en compañía de extraños (2,1% hombres; 0,7% mujeres). El consumo estando solo lo hacen más los hombres (12,5%) que las mujeres (6,0%). (Ver Tabla 14. Compañía para el consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas).

Tabla 14

Compañía para el consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas

Compañía para el consumo	Hombres n=289		Mujeres n=268		Chi ² Nro.	Valor p<0,05 %
	Nro.	%	Nro.	%		
Solo(a)	36	12,5	16	6,0	18,070 6 gl	0,006
Con los padres	31	10,7	29	10,8		
Con la pareja	6	2,1	16	6,0		
Con hermanos y/o familiares	45	15,6	59	22,0		
Con amigos del colegio	47	16,3	51	19,0		
Con otros amigos	118	40,8	95	35,4		
Con extraños	6	2,1	2	0,7		

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, demuestra que, en cuanto a preferencias de compañía para consumir, los adolescentes eligen hacerlo con sus amigos y familiares, y no con extraños, esto último se puede considerar como una medida de autocuidado evitando la exposición a riesgos con personas que no son de su confianza. Se resalta en estos resultados, el alto porcentaje de adolescentes que hacen el consumo en compañía de sus padres (10,7% hombres; 10,8% mujeres), lo que podría

entenderse como un factor de riesgo para los adolescentes de aumentar o validar el consumo, en tanto se sienten respaldados por sus padres para hacerlo, y desde la perspectiva de los padres, podría pensarse en el posible temor que sienten de que sus hijos menores de edad lo hagan por fuera de su ámbito de vigilancia y supuesto control.

16. Conocimientos, Actitudes y Prácticas en Salud Sexual y Salud Reproductiva de los Estudiantes

En este apartado se presentan los resultados arrojados en las encuestas sobre la adquisición de conocimientos en temas relacionados con la sexualidad y las prácticas sobre salud sexual y salud reproductiva de los estudiantes. En un primer momento se muestran aquellos relacionados con la forma en que los adolescentes acceden a la información sobre asuntos de salud sexual y reproductiva, y las personas con las que hablan más abiertamente temas personales sobre su sexualidad. En segundo lugar, se exponen los vinculados con sus prácticas sexuales, inicio de relaciones sexuales y uso de métodos anticonceptivos.

16.1. Conocimientos en Salud Sexual y Salud Reproductiva

En relación con la edad y el sexo, se encontró que el 21,5% los hombres en la adolescencia temprana han recibido información sobre sexualidad de sus padres, el 15,2% del personal de salud y el 12,7% del psico-orientador de la institución educativa, lo que contrasta con las mujeres de esta misma edad: el 25,9% han recibido información del personal de salud, el 23,5% de sus padres y solo el 3,7% del psicorientador de la institución (Ver Tabla 15. Personas de quienes han recibido información sobre temas de sexualidad los estudiantes, según sexo y edad)

Tabla 15

Personas de quienes han recibido información sobre temas de sexualidad los estudiantes, según sexo y edad.

Característica	Adolescencia Temprana		Adolescencia Media		Adolescencia Final							
	Hombres (n=79)		Mujeres (n=81)		Hombres (n=365)		Mujeres (n=311)		Hombres (n=54)		Mujeres (n=30)	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Nadie	4	5,1	1	1,2	23	6,3	15	4,8	5	9,3	1	3,3
Padres	17	21,5	19	23,5	110	30,1	70	22,5	17	31,5	7	23,3
Profesores	3	3,8	4	4,9	20	5,5	16	5,1	4	7,4	1	3,3
Familiares	9	11,4	12	14,8	36	9,9	22	7,1	3	5,6	2	6,7
Amigos	15	19,0	13	16,0	71	19,5	56	18,0	8	14,8	2	6,7
Otras personas	9	11,4	8	9,9	26	7,1	30	9,6	6	11,1	4	13,3
Personal de Salud	12	15,2	21	25,9	62	17,0	80	25,7	10	18,5	12	40,0
Psico-orientador del colegio	10	12,7	3	3,7	17	4,7	22	7,1	1	1,9	1	3,3

Fuente: Elaboración propia.

El que las mujeres hayan recibido más información por parte del personal de salud y de sus padres, que los hombres, posiblemente esté asociado a una cultura de autocuidado impuesto a la mujer desde temprana edad, que conlleva campañas por parte de las instituciones de salud para promover en las mujeres la planificación familiar y así evitar el embarazo no deseado, y a que los padres vean como necesaria una recurrente visita al médico para que oriente a las niñas en este proceso. En esta etapa, es mayor el porcentaje de hombres que dicen no haber recibido información de nadie (5,1%) que el de las mujeres (1,2%).

En la adolescencia media, el 30,1% de los hombres manifestó haber recibido información sobre temas de sexualidad de sus padres, lo que se contrasta con el porcentaje de las mujeres (22,5%), lo que posiblemente dé cuenta que éstas sienten menos confianza ante sus padres para recibir información sobre el tema, al sentirse presionadas o juzgadas por el inicio de las relaciones sexuales a temprana edad, en tanto en una sociedad machista, se considera no apropiado que las jóvenes inicien relaciones sexuales a temprana edad, lo que sí es aceptado para

los hombres. Al igual que en la etapa anterior, es mayor el porcentaje de mujeres que han recibido información del personal de salud (25,7%) en comparación con el de los hombres (17,0%).

El 40,0% de las mujeres en la adolescencia final, manifestaron haber recibido información sobre sexualidad del personal de salud, y el 23,3% la recibieron de sus padres. Por su parte, el 31,5% de los hombres de esta misma etapa, recibieron información de sus padres y el 18,5% del personal de salud. Explicación, que atiende posiblemente, a las mismas razones expuestas para la etapa de la adolescencia temprana.

Llama la atención, que en todas las etapas sean principalmente los padres quienes cumplan el papel de informadores sobre sexualidad, lo que puede significar un alto grado de confianza por parte de los hijos e hijas o una marcada responsabilidad y preocupación de los primeros por brindar acompañamiento en estos procesos ante el temor de un inicio temprano de relaciones sexuales, la adquisición de una ETS, o el embarazo no deseado en adolescentes. En este aspecto, sería necesario indagar el tipo de información que los padres le brindan a sus hijos, mediatizada por su nivel educativo, por sus valores morales y religiosos, por el temor infundado culturalmente sobre lo que significa la sexualidad en el ser humano, que supera el mero aspecto biológico, etc.

Es significativo el bajo porcentaje de estudiantes que expresan recibir información en materia de sexualidad de los psicorientadores y profesores de la institución educativa, si se tiene en cuenta que la escuela es el escenario ideal para tratar estos temas y formar a los adolescentes en una sexualidad sana y responsable. Lo anterior lleva a pensar que posiblemente los profesores no se constituyen en un referente de confianza para los estudiantes y/o que los primeros no se sientan capacitados para brindar dicha información, y que los psicorientadores tal vez orienten

sus capacitaciones de forma grupal y no hagan intervenciones individuales sobre estas temáticas (Ver Tabla 15. Personas de quienes han recibido información sobre temas de sexualidad los estudiantes, según sexo y edad).

Cabe anotar que, en las tres etapas de la adolescencia, el porcentaje de hombres que manifiestan no haber recibido información de nadie sobre el tema es mayor que el de las mujeres. De igual forma, se resalta que a medida que se pasa de una etapa a otra, se incrementa el porcentaje de los hombres que reciben información de sus padres (21,5%; 30,1%, 31,5%, respectivamente), mientras el de las mujeres es similar a lo largo de estas (23,5%; 22,5%, 23,3%, respectivamente). En la adolescencia media y final disminuye, tanto para hombres como para mujeres, el porcentaje de la información recibida por parte de familiares. En la adolescencia final, las mujeres (6,7%), en comparación con los hombres (14,8%), expresaron recibir menos información por parte de sus amigos, lo que posiblemente se justifica en que prefieran buscarla en personal más cualificado que pueda orientarlas mejor sobre sus situaciones personales al respecto, lo que se evidencia en el alto porcentaje de mujeres (40,0%) que dijeron recibirla del personal de salud en comparación con el de los hombres (18,5%).

Al consultar a los estudiantes, a través de qué medios recibe información sobre sexualidad, se encontró que el 47,8% de los hombres que se encuentran en la adolescencia temprana, la reciben de internet; el 20,9% en libros y cartillas, y un 16,4% de la televisión. Por su parte, las mujeres en esta misma etapa de la adolescencia la reciben de internet (42,6%), en libros y cartillas (29,4%) y a través de programas de televisión (22,1%).

Los hombres que se encuentran en la adolescencia media expresan recibir información sobre sexualidad en primer lugar de internet (45,6%), en segundo en los libros y cartillas (27,4%) y en tercer lugar de los programas de televisión (17,6%). En tanto las mujeres dicen recibirla de:

Libros y cartillas (43,8%), internet (37,5%) y a través de los programas de televisión (13,9%). Y en la adolescencia final, los hombres la reciben a través de internet (45,3%), libros y cartillas (26,4%) y televisión (17,0%), mientras las mujeres hacen más uso de los libros y cartillas (44,4%) que de internet (22,2%) para informarse de estos temas (Ver Tabla 16. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad, según sexo y edad).

Tabla 16

Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad, según sexo y edad.

Medios	Adolescencia Temprana				Adolescencia Media				Adolescencia Final			
	Hombres (n=67)		Mujeres (n=68)		Hombres (n=340)		Mujeres (n=288)		Hombres (n=53)		Mujeres (n=27)	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Internet	32	47,8	29	42,6	155	45,6	108	37,5	24	45,3	6	22,2
Videojuegos	1	1,5	0	0,0	14	4,1	0	0,0	2	3,8	0	0,0
Televisión	11	16,4	15	22,1	60	17,6	40	13,9	9	17,0	5	18,5
Radio	4	6,0	1	1,5	5	1,5	3	1,0	3	5,7	0	0,0
Libros y Cartillas	14	20,9	20	29,4	93	27,4	126	43,8	14	26,4	12	44,4
Periódicos y Revistas	5	7,5	3	4,4	13	3,8	11	3,8	1	1,9	4	14,8

Fuente: Elaboración propia.

Es de anotar que Internet, los libros y folletos, y la televisión, son los medios a los que más frecuentemente recurren los adolescentes para buscar información sobre sexualidad. Acorde con los resultados de este estudio, los medios de comunicación tradicionales como la radio y la prensa impresa no se constituyen en los más utilizados por los adolescentes para buscar información sobre sexualidad, lo que es entendible en tanto los nuevos medios, como internet, ofrecen un amplio abanico de posibilidades de acceso a todo tipo de información e interacción - aunque la calidad y veracidad de esta no necesariamente sea cuestionada por el adolescente-. Se

resalta que, del total de la muestra, sólo los hombres (3,7%) manifestaron haber recibido información sobre sexualidad en los videojuegos, lo que puede demostrar que este sigue siendo un producto cultural de mayor consumo por parte de los hombres, lo que pone en desventaja a las adolescentes frente a las nuevas dinámicas de uso y apropiación de nuevos productos audiovisuales, sean estos de consumo para el ocio y/o aprendizaje (Ver Tabla 16. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad, según edad y sexo).

El uso de internet como medio para acceder a información sobre sexualidad, es en todas las etapas, mayor en los hombres que en las mujeres. De hecho, mientras en los hombres el porcentaje se mantiene similar a lo largo de todas las etapas (47,8%; 45,6%; 45,3%), en las mujeres decrece (42,6%; 37,5%; 22,0%). Cabe anotar que, para las mujeres en la adolescencia media y final los libros se constituyen en un mejor medio para buscar información sobre sexualidad (43,8% y 44,4% respectivamente) que internet (37,5% y 22,0% respectivamente). Estos datos pueden estar correlacionados con la preocupación de las adolescentes de recibir información sobre sexualidad de personas con mayor formación, como es el caso del personal de salud, la que consideran puede ser más confiable y veraz (Ver Tabla 15. Personas de quienes han recibido información sobre temas de sexualidad los estudiantes, según sexo y edad).

Al indagar a los y las adolescentes con qué personas hablaban principalmente sobre sus temas personales de sexualidad, las mujeres expresaron hacerlo con el personal de salud de las instituciones sanitarias (26,7%), en segundo lugar, con sus padres (22,6%) y en tercero con sus amigos (16,7%). En contraste con un 28,8% de los hombres que lo hacen en primer lugar con sus padres, en segundo con sus amigos (18,8%) y en tercero con el personal de salud (16,8%) (Ver Tabla 17. Personas con las que los estudiantes hablan sus temas personales sobre sexualidad).

Tabla 17

Personas con las que los estudiantes hablan sus temas personales sobre sexualidad

Característica	Hombres		Mujeres		Chi ² Nro.	Valor p<0,05 %
	Nro.	%	Nro.	%		
Temas personales sobre sexualidad (n=924)	500	100,0	424	100,0	18,176	0,011
Nadie	33	6,6	17	4,0	7gl	
Padres	144	28,8	96	22,6		
Profesores	27	5,4	22	5,2		
Familiares	48	9,6	37	8,7		
Amigos	94	18,8	71	16,7		
Otras personas	41	8,2	42	9,9		
Personal sanitario	84	16,8	113	26,7		
Psicorientador del Colegio	29	5,8	26	6,1		

Fuente: Elaboración propia.

El ser los padres los primeros con quienes los adolescentes hablan sobre situaciones personales de su sexualidad puede dar cuenta de que estos temas han dejado de ser tabú dentro de las dinámicas familiares y sociales, lo que permite una apertura al diálogo sobre ellos al interior del hogar. Según los datos arrojados en este estudio, podría pensarse que las mujeres recurren menos a los padres para hablar sobre estos temas porque se ven abocadas a visitar con más prontitud las instituciones de salud para recibir orientación sobre métodos de planificación familiar, después de iniciada su primera menstruación, en tanto muchas de las campañas de autocuidado y planificación familiar a nivel ciudad y país están dirigidas a las mujeres, y a que culturalmente en los hogares se piensa que solo debe protegerse a la adolescente de un embarazo no deseado, pues sobre ella recaerá toda la responsabilidad de la crianza, proceso del cual no hacen parte o se cree que no son responsables los adolescentes varones.

Los amigos ocupan, para ambos sexos, un lugar importante entre las personas con quienes los adolescentes hablan sobre sus temas personales sobre sexualidad, lo que demuestra

una mayor empatía y confianza para tratar aquellos asuntos personales con sus pares, en tanto pueden estar pasando por la misma situación y tener los mismos intereses e interrogantes al respecto.

De otro lado, los adolescentes registraron un mínimo acercamiento tanto a los psicorientadores y profesores del colegio para hablar sobre estos temas, dato muy importante si se tiene en cuenta que son éstos quienes asumen, en la mayoría de los casos, el rol de coordinadores y guías de los proyectos pedagógicos para la educación sexual de los adolescentes, instaurados con carácter obligatorio en las instituciones educativas. Lo anterior lleva a pensar, como se dijo anteriormente, que los psicorientadores y los profesores no son un referente de confianza para los estudiantes, en tanto temen que puedan filtrar con sus padres u otros maestros información considerada confidencial al pertenecer al fuero de su intimidad.

El porcentaje de hombres (6,6%) y de mujeres (4,0%) que prefieren no hablar con nadie temas personales sobre su sexualidad, puede deberse a la inseguridad que sienten algunos adolescentes de exponer ante otros los cambios vivenciados a nivel físico, psicológico y social relacionados con esta, y al temor de no ser comprendidos y aceptados por sus pares y familiares.

Continuando, las instituciones educativas de básica primaria y secundaria del país, tanto públicas como privadas, como directriz del Ministerio de Educación Nacional, deben implementar programas que apunten a la formación en educación sexual de los niños y adolescentes, a través de su Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES). Al preguntar a los estudiantes si habían recibido educación sobre sexualidad en la institución, expresaron que si el 82,7% de los hombres y el 84,1% de las mujeres en la adolescencia temprana, el 83,4% de los hombres y el 80,6% de las mujeres en la adolescencia media, y el 87,3% de los hombres y 83,3% de las mujeres en la adolescencia final. Sin embargo, al indagar a

los estudiantes sobre si conocían y habían participado en el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de su institución, el 86,6% expresó no conocerlo, ni haber participado en él (91,5%), lo que posiblemente da cuenta de que no existe una divulgación clara al interior de la institución sobre dicho Proyecto y se tomen iniciativas aisladas en educación para la sexualidad, sin la rigurosidad que exige la implementación de este tipo de Proyectos.

Entre las capacitaciones en Educación para la Sexualidad que manifiestan haber recibido los estudiantes que se encuentran en la adolescencia temprana y los que están en la adolescencia media, sobresalen las asesorías sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS), los talleres y conferencias sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales y planificación familiar, y las charlas con expertos sobre salud sexual y salud reproductiva. Por su parte, los estudiantes que están en la adolescencia final expresan haber recibido principalmente asesoría sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS), talleres sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales y planificación familiar, consejerías grupales sobre sexualidad y charlas con expertos sobre salud sexual y reproductiva.

Pese a que, a nivel mundial, se presenta una marcada tendencia al inicio de relaciones sexuales desde temprana edad, es bajo el porcentaje de los estudiantes que se encuentran en la adolescencia temprana (4,5% hombres y 7,6% mujeres) y adolescencia media (7,5% hombres y 4,9% mujeres) que manifestaron recibir asesoría en métodos anticonceptivos.

Resultados que posiblemente den cuenta de que la Institución Educativa esté volcando sus esfuerzos en abordar temas que, ante la labilidad emocional de los adolescentes, les permitan comprender mejor sus transformaciones cognitivas, físicas, psicológicas y sexuales, por lo que encaminan las capacitaciones principalmente al autocuidado y la vida afectiva, con el fin de ayudarlos en la construcción de su identidad personal y sexual, en el fortalecimiento de su

autoestima, en la disminución de los comportamientos de riesgo asociados al inicio temprano de relaciones sexuales y en mejores actitudes en relación con la salud sexual y salud reproductiva.

(Ver Tabla 18. Capacitaciones recibidas sobre temas de sexualidad, según edad y sexo).

Tabla 18

Capacitaciones recibidas sobre temas de sexualidad, según sexo y edad

Capacitaciones recibidas	Adolescencia Temprana				Adolescencia Media				Adolescencia Final			
	Hombres (n=66)		Mujeres (n=81)		Hombres (n=292)		Mujeres (n=311)		Hombres (n=43)		Mujeres (n=30)	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Talleres autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales	11	16,7	15	22,7	88	30,1	55	22,4	11	25,6	8	33,3
Conferencias autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales	12	18,2	11	16,7	34	11,6	33	13,4	3	7,0	1	4,2
Psico-orientación en situaciones críticas	1	1,5	2	3,0	3	1,0	4	1,6	0	0,0	0	0,0
Asesoría en métodos anticonceptivos	3	4,5	5	7,6	22	7,5	12	4,9	4	9,3	5	20,8
Charlas sobre ITS	21	31,8	18	27,3	74	25,3	64	26,0	11	25,6	2	8,3
Campañas de difusión sobre sexualidad	0	0,0	1	1,5	21	7,2	19	7,7	6	14,0	0	0,0
Consejerías grupales sobre sexualidad	5	7,6	6	9,1	14	4,8	25	10,2	4	9,3	3	12,5
Charlas con expertos sobre Salud Sexual y Reproductiva	13	19,7	8	12,1	36	12,3	34	13,8	4	9,3	5	20,8
TOTALES	66	100,0	66	100,0	292	100,0	246	100,0	43	100,0	24	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos se deben contrastar con el porcentaje de hombres (31,7%) y de mujeres (14,3%) en la adolescencia temprana, y el de hombres (58,8%) y mujeres (51,6%) en la adolescencia media, que manifestaron haber tenido relaciones sexuales (Ver Tabla 19. Manifestación de inicio de relaciones sexuales, según sexo), lo que muestra la importancia de que los adolescentes reciban capacitación en métodos de anticoncepción, a fin de evitar el riesgo

de que contraigan enfermedades de transmisión sexual, de embarazos no deseados, de deserción escolar, y por ende pérdida de identidad, autoestima y autonomía. De igual forma, se deben comparar con el porcentaje de hombres y mujeres en la adolescencia temprana (31,8% hombres; 27,3% mujeres) y adolescencia media (25,3% hombres; 26,0% mujeres) que dijeron haber recibido charlas sobre ETS.

Se resalta que en la adolescencia final es alto el porcentaje de las mujeres (20,8%) en comparación con el de los hombres (9,3%) que expresan haber recibido capacitación sobre métodos de anticoncepción. Además de ser más alto, en esta misma etapa, el porcentaje de hombres (25,6%) que el de las mujeres (8,3%) que dicen haber recibido capacitación sobre enfermedades de transmisión sexual. Estos resultados, atendiendo al contexto del país, podrían indicar que prevalece una cultura machista que responsabiliza exclusivamente a las mujeres del embarazo, por lo que son ellas quienes tiene que cuidarse y planificar, y que considera que los varones en esta edad tienen más necesidades sexuales que las mujeres, dándoles la posibilidad y libertad de experimentar con diversas parejas afectivas, por lo cual tienen que protegerse para evitar contagiarse una ETS.

Se destaca que es mayor el porcentaje de mujeres, en todas las etapas, frente al de los hombres que expresan haber recibido consejerías grupales sobre sexualidad, lo que puede atender al hecho de que éstas posiblemente tienen más madurez y confianza con sus pares para tratar de forma colectiva estos temas. De igual forma, cabe resaltar que en la adolescencia final no se presentó ningún dato relacionado con la psicorientación en situaciones críticas, que sí se hace presente, aunque en muy bajo porcentaje, en las etapas que la anteceden (Ver Tabla 18. Capacitaciones recibidas sobre temas de sexualidad, según sexo y edad).

16.2. Prácticas en Salud Sexual y Salud Reproductiva

Al indagar sobre las prácticas sexuales, el 57,2% de los hombres y el 45,3% de las mujeres manifestaron haber tenido relaciones sexuales, con diferencias estadísticamente significativas en cuanto a sexo ($n=841$; $\text{Chi}^2 = 11,834$; $gl = 1$; $p= 0,001$).

Es mayor el porcentaje de hombres (31,7%) que de mujeres (14,3%) que se encuentran en la adolescencia temprana, esto es entre 10 y 14 años, que manifestaron haber tenido relaciones sexuales, lo que posiblemente da cuenta de las presiones que el grupo de pares ejerce sobre los hombres, obligándolos a un inicio temprano de las relaciones sexuales, y al mayor cuidado que por parte de los adultos se ejerce sobre las mujeres para que éstas no queden embarazadas a temprana edad.

Entre los estudiantes que se encuentran en la adolescencia media, el 58,8% de los hombres y el 51,6% expresó haber tenido relaciones sexuales, igual lo hicieron el 78,8% de los hombres y el 65,5% de las mujeres que se encontraban en la adolescencia final. (Ver Tabla 19. Manifestación de inicio de relaciones sexuales, según sexo).

Tabla 19

Manifestación de inicio de relaciones sexuales, según sexo.

Inicio de relaciones sexuales	Adolescencia Temprana (n=137)				Adolescencia Media (n=619)				Adolescencia Final (n=81)			
	Hombres (n=60)		Mujeres (n=77)		Hombres (n=330)		Mujeres (n=289)		Hombres (n=52)		Mujeres (n=29)	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Si	19	31,7	11	14,3	194	58,8	149	51,6	41	78,8	19	65,5
No	41	63,8	66	85,7	136	41,2	140	48,4	11	21,2	10	10,6
Total	60	100,0	77	100,0	330	100,0	289	100,0	52	100,0	29	100,0
			0		0		0		0		0	

Fuente: Elaboración propia.

Al averiguar a los estudiantes la edad que tenían cuando tuvieron la primera relación sexual, el 32,4% de los hombres respondieron haberla tenido entre los 10 y 14 años, en tanto el 78,6% de las mujeres la tuvieron entre los 14 y 17 años, lo que muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de inicio de relaciones sexuales en relación con el sexo ($\text{Chi}^2 = 11,834$; $gl = 1$; $p = 0,015$).

Al preguntar a los adolescentes que manifestaron tener relaciones sexuales acerca de si habían usado condón en su última relación sexual, el 64,3% de los hombres y el 52,1% de las mujeres dijeron haberlo hecho. El no uso del mismo fue más frecuente en los adolescentes entre los 14 y 17 años (43,0%), dato que se puede contrastar con el bajo porcentaje de estudiantes, en estas edades, que dijeron haber recibido asesoría en métodos de anticoncepción (7,5% hombres; 4,9% mujeres). Los que expresaron no haber usado condón en su última relación lo justifican principalmente en dos razones: no tenían condones en ese momento (40,7% hombres; 29,5% mujeres), o estaban utilizando otro método de anticoncepción (23,5% hombre; 37,2% mujeres), lo que supone un alto riesgo de contagio de ITS al concebirse que el uso de condón es exclusivamente anticonceptivo (Ver Tabla 20. Manifestación de uso de condón en la última relación sexual, según sexo).

Tabla 20

Manifestación de uso de condón en la última relación sexual, según sexo

Uso de condón	Adolescencia Temprana (n=26)				Adolescencia Media (n=325)				Adolescencia Final (n=56)			
	Hombres (n=16)		Mujeres (n=10)		Hombres (n=184)		Mujeres (n=141)		Hombres (n=38)		Mujeres (n=18)	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Si	12	75,0	7	70,0	114	62,0	72	51,1	27	71,1	9	50,0
No	4	25,0	3	30,0	70	38,0	69	48,9	11	28,9	9	50,0
Total	16	100,0	10	100,0	184	100,0	141	100,0	38	100,0	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

El uso de condón por parte de los hombres, en todas las etapas de la adolescencia, supera el de las mujeres, lo que posiblemente da cuenta de que son los hombres quienes deciden su uso o no, y que las capacitaciones sobre Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) en la que hace tanto hincapié la Institución Educativa INEM (Ver Tabla 18. Capacitaciones recibidas sobre temas de sexualidad, según sexo y edad) no estén siendo asimiladas debidamente por los estudiantes, quienes acaso no hagan uso del condón para prevenir una ETS sino para evitar el embarazo.

Es importante resaltar que ante la pregunta sobre el principal motivo que tuvieron los estudiantes para no utilizar condón en su última relación sexual, el 8,6% de los hombres y el 3,8% de las mujeres no lo utilizó porque su pareja no quiso, y el 3,7% de los hombres y 9,0% de las mujeres porque consideraron que sin condón se siente más. El 5,1% no lo utilizó porque conocía muy bien a su pareja y estaban muy enamoradas de ésta, y el 6,4% porque tenían un deseo incontrolable. Sólo el 1,2% de los hombres y el 1,3% de las mujeres manifestó no haberlo usado porque estaban intentando tener hijos, este porcentaje se corresponde a escolares que se encuentran en la adolescencia media (entre los 14 y 17 años), lo que genera preocupación en tanto en estas edades las relaciones de pareja que se establecen son, en su gran mayoría, poco duraderas y mediadas por el idealismo y la fantasía, y en caso de embarazo y ruptura de la relación las mujeres son quienes cargan con la obligación de la crianza y por ende su proyecto de vida termina siendo afectado.

En cuanto a la frecuencia de las relaciones sexuales, acorde con la edad y el sexo, se destaca que el 20,0% de las mujeres que se encuentran en la adolescencia temprana manifiestan tenerlas entre 1 a 3 veces por semana, porcentaje que es mucho mayor al de los hombres (11,1%). El 80% de las mujeres dicen tenerlas rara vez, mientras que el 44,0% de los hombres

dicen hacerlo entre 1 a 3 veces al mes. Para esta etapa no se registra una frecuencia diaria para ninguno de los dos sexos. En la adolescencia media, la mayor frecuencia de relaciones sexuales se da rara vez, tanto para hombres (54,1%) como para mujeres (41,9%), seguido de 1 a 3 veces por semana (31,8% mujeres; 32,0% hombres). Las mujeres (25,6%) tienen más relaciones que los hombres (12,8%) entre 1 a 3 veces por semana, y es mayor el porcentaje de hombres (1,2%) que las mujeres (0,8%) que las tiene diario.

El 44,7% de los hombres que se encuentran en la adolescencia final expresaron tener relaciones rara vez, el 39,5% entre 1 a 3 veces por mes, el 13,2% entre 1 a 3 veces por semana, y 2,6% diariamente. Por su parte, el 42,1% de las mujeres manifestaron tenerlas entre 1 a veces por semana, el 36,8% rara vez, el 21,1% de 1 a 3 veces por mes, y ninguna de ellas manifestó tenerlas diariamente. Los mayores porcentajes de frecuencia de relaciones entre 1 a 3 veces por semana se da en las mujeres, en las tres etapas de la adolescencia. Se presentan diferencias estadísticamente significativas con relación a la frecuencia de relaciones sexuales y sexo. (Ver Tabla 21. Frecuencia de relaciones sexuales, según edad y sexo).

Tabla 21

Frecuencia de relaciones sexuales, según edad y sexo

Frecuencia de Relaciones Sexuales	Adolescencia Temprana (n=28)				Adolescencia Media (n=301)				Adolescencia Final (n=57)			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Diario	0	0,0	0	0,0	2	1,2	1	0,8	1	2,6	0	0,0
1 a 3 veces por semana	2	11,1	2	20,0	22	12,8	33	25,6	5	13,2	8	42,1
1 a 3 veces por mes	8	44,4	0	0,0	55	32,0	41	31,8	15	39,5	4	21,1
Rara vez	8	44,4	8	80,0	93	54,1	54	41,9	17	44,7	7	36,8

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta, de si en los últimos seis meses han tenido relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la pareja principal, el 49,4% de los hombres en la adolescencia media y el 58,3% en la adolescencia final respondieron que sí, porcentajes, en ambas etapas, muy por encima del expresado por las mujeres: 27,7% adolescencia media; 31,6% adolescencia final.

En la adolescencia inicial el porcentaje es similar entre hombres (27,8%) y mujeres (27,3%). Los datos anteriores podrían ser el reflejo de un sistema cultural tradicional y machista en la que a los hombres se les posibilita más la experiencia sexual, con varias parejas al tiempo como una muestra de su virilidad, sin que esto implique una crítica social sobre dicho comportamiento, de igual forma podría estar asociado a la idea de que las mujeres y no los hombres son los que se enamoran. (Ver Tabla 22. Manifestación de relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la principal, según edad y sexo). Estas cifras hacen que los adolescentes sean más vulnerables a adquirir enfermedades de transmisión sexual, entre otros riesgos.

Tabla 22

Manifestación de relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la principal, según edad y sexo

Otras parejas	Adolescencia Temprana (n=29)				Adolescencia Media (n=309)				Adolescencia Final (n=55)			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Si	5	27,8	3	27,3	83	49,4	39	27,7	21	58,3	6	31,6
No	13	72,2	8	72,7	85	50,6	102	72,3	15	41,7	12	68,4
Total	18	100,0	11	100,0	168	100,0	141	100,0	36	100,0	19	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Otra pregunta, relacionada con las actitudes y prácticas en salud sexual y salud reproductiva, que se les hizo a los estudiantes indagaba sobre si habían tenido relaciones

sexuales con personas 10 años mayores que ellas, arrojando los siguientes resultados: El 18,2% de las mujeres y el 10,0% de los hombres, en la etapa de la adolescencia inicial, esto es entre 10 y 14 años, manifestaron haber tenido relaciones sexuales con personas 10 años mayores que ellas, dato preocupante en cuanto en el país es un delito tener relaciones sexuales con niños y/o niñas menores de 14 años. De igual forma, el 18,6% de los hombres y el 21,9% de las mujeres que están en la adolescencia media, y el 22,0% de los hombres y 26,3% de las mujeres en la adolescencia final expresaron haber tenido relaciones con personas 10 años mayores que ellas (Ver Tabla 23. Manifestación de relaciones sexuales con personas 10 años mayores, según edad y sexo).

Tabla 23

Relaciones sexuales con personas 10 años mayores, según edad y sexo

Relaciones sexuales con personas mayores	Adolescencia Temprana (n=31)				Adolescencia Media (n=334)				Adolescencia Final (n=60)			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Si	2	10,0	2	18,2	35	18,6	32	21,9	9	22,0	5	26,3
No	18	90,0	9	81,8	153	81,4	114	78,1	32	78,0	14	73,7
Total	20	100,0	11	100,0	188	100,0	146	100,0	41	100,0	19	100,0

Fuente: Elaboración propia.

17. Caracterización de los Profesores

Se encuestaron 23 profesores, recogiendo la siguiente información: datos sociodemográficos y características sociofamiliares: sexo, edad, estrato socioeconómico del lugar de habitación, conformación del hogar, número de hijos y edad de éstos, nivel educativo, años de dedicación a la labor docente, tipo de vinculación a la Institución Educativa, asignaturas impartidas y grados asistidos. Participación en el Proyecto Pedagógico de Educación para la

Sexualidad (PPES) de la Institución: conocimiento de las resoluciones, decretos y/o leyes nacionales que apuntan a la obligatoriedad de la Educación sexual en las instituciones educativas, funciones y actividades desarrolladas en el marco del PPES, capacitaciones y apoyos recibidos, participación de la comunidad educativa en la formulación y evaluación del PPES, entre otras. Se aplicó, igualmente, una prueba diagnóstica de conocimientos sobre salud sexual y reproductiva. Los resultados fueron los siguientes:

17.1. Datos Sociodemográficos y Características Sociofamiliares

El 69,6% de los profesores encuestados son hombres y el 30,4% mujeres, su rango de edad oscila entre los 25 y los 62 años ($\bar{x} = 45,95$ años; $Dx = 10,4$ años). El 43,5% están casados, el 26,1% solteros, el 21,7% viven en unión libre, el 4,3% están separados y el 4,3% son viudos.

El 52,2% de los profesores viven en barrios de estrato socioeconómico⁷ 3; el 21,7% en estrato 5; el 13,0% en estrato 2; el 8,7% en estrato 4; y el 4,3% en estrato 6. Teniendo en cuenta que la estratificación social en el país no depende de los ingresos que tenga una persona o familia sino de las condiciones de vivienda en las que éstas habitan, los datos anteriores muestran que la gran mayoría de los profesores (86,9%) viven en estratos considerados medio bajo, medio y alto, lo que da cuenta de condiciones de vivienda en entornos inmediatos y contextos urbanos y rurales favorables. El 43,5% de los profesores viven con su pareja e hijos, 17,4% con su pareja, 13,0% con sus hermanos, 8,7% con otras personas, 4,3% con sus padres, 4,3% solos, y el 8,7% no deseó responder a esta pregunta.

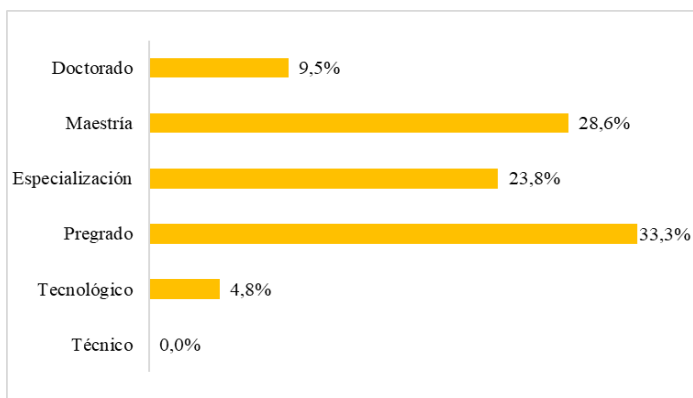
⁷ El estrato socioeconómico, es la clasificación que se le hace a las viviendas para cobrar, de manera diferencial, la tarifa de servicios públicos (agua, energía, gas y alcantarillado). Esta estratificación permite que se asignen subsidios a las personas con menos capacidad económica.

El 70,6% de los profesores tienen entre 1 y 5 hijos, siendo la mayor frecuencia 1 hijo (35,3%), seguido de dos hijos (23,5%), en iguales porcentajes (5,9%) dijeron tener entre 4 y 5 hijos. En relación con la edad, el 29,4% tienen hijos mayores de 18 años, el 17,6% entre los 14 y los 18 años, el 17,6% tiene menores de 5 años, el 11,8% entre los 5 y los 10 años y el 11,8% entre los 10 y 14 años. Datos que pueden llevar a pensar que el alto porcentaje de profesores con hijos, particularmente menores de 18 años, comprendan y sean mucho más empáticos con sus estudiantes, al reconocer y entender sus características de desarrollo individual, social y cultural.

Al indagar sobre el nivel educativo de los profesores, se encontró que el 61,9% tiene un nivel de formación de posgrado, el 33,3% de pregrado y sólo el 4,8% tecnológico (Ver gráfico 17. Nivel Educativo de los profesores). Estos datos dan cuenta del buen nivel educativo de los docentes, lo que impacta de forma positiva los estándares del proceso educativo en la Institución, particularmente si se tiene en cuenta la conexión directa entre calidad educativa y calidad docente.

Gráfico 17

Nivel educativo de los profesores



Fuente: Elaboración propia.

El 100,0% de los profesores entrevistados cumplen el rol de docente en la Institución Educativa. El 47,8% tienen más de 20 años de experiencia docente y el 52,2% menos de 20 años, en general su experiencia oscila entre los 3 y los 37 años, siendo la mediana 20,6 años ($Dx = 9,6$ años). El 90,5% de ellos está vinculado a la Institución bajo la modalidad "en carrera docente", dato que se correlaciona con el porcentaje de los que tienen menos de 20 años de experiencia (52,2%) y con el alto porcentaje de profesores con nivel de formación de posgrado (61,9%), en tanto las disposiciones legales del país (desde el año 2002) en materia de ingreso, ascenso y permanencia de los educadores del sector oficial exigen la formación pedagógica y la de posgrado. Es importante resaltar que los profesores para ingresar al sistema público de educación deben hacerlo a través de un concurso docente, y para mantenerse en este y lograr estabilidad laboral se les realiza anualmente una evaluación de desempeño y una evaluación de competencias, en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y la profesión docente en el país.

Entre las asignaturas que imparten los profesores enuncian: artes, historia, biología, química, ciencias sociales, metodología de la investigación, comunicación organizacional, emprendimiento, ética, tecnología, filosofía, inglés, lengua castellana, matemáticas y religión, cubriendo los grados décimo, noveno y once. El 47,8% de los profesores solo imparte clase a estudiantes de un mismo grado, el 39,1% lo hace a estudiantes de dos grados diferentes, y el 12,9% a estudiantes de tres grados diferentes. El que el mayor porcentaje se concentre en un solo grado puede estar determinado por el alto número de estudiantes que tiene la Institución Educativa, haciendo que se tengan hasta 6 grupos de estudiantes para un mismo grado escolar.

17.2. Participación en Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad (PPES)

Ahora bien, en relación con el conocimiento y participación de los profesores en el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) implementado por la Institución, acorde con la reglamentación del Ministerio Nacional de Educación, se encontraron los siguientes resultados:

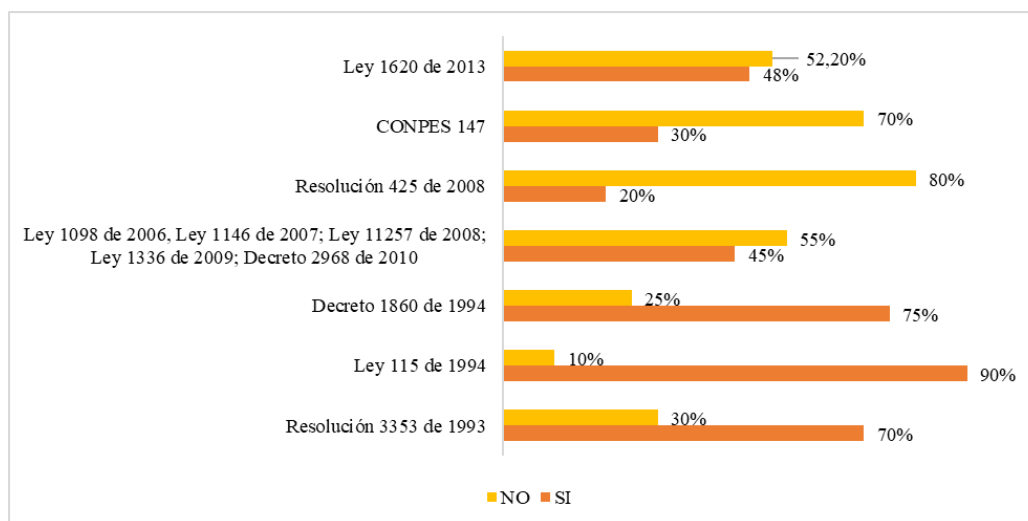
Al preguntar a los profesores sobre el conocimiento que tienen de las resoluciones, decretos o leyes nacionales que apuntan a la obligatoriedad de la educación sexual para los estudiantes de básica primaria y básica secundaria en el país, se encontró que el 90% conoce el Artículo 4 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 que ratifica la obligatoriedad de la Educación Sexual, el 75% expresó conocer el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 que habla sobre la modalidad de proyectos pedagógicos como fundamental en la enseñanza de la Educación Sexual, y el 70% dijo conocer las disposiciones sobre la obligatoriedad de la Educación Sexual en todas las instituciones educativas del país.

Es bajo el porcentaje de profesores que conoce las demás leyes y/o resoluciones que apuntan a la promoción y garantías de los derechos sexuales y reproductivos, al desarrollo de programas de formación para la sexualidad teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural, al desarrollo de estrategias para la prevención del embarazo adolescente y la promoción de proyectos de vida para adolescentes, y a la creación de un sistema de convivencia escolar que promueva la educación para la sexualidad y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes en todos sus niveles de formación (Ver Gráfico 18.

Conocimiento de los profesores de Resoluciones, Decretos y Leyes sobre Educación Sexual)

Gráfico 18

Conocimiento de los profesores de Resoluciones, Decretos y Leyes sobre Educación Sexual.



Fuente: Elaboración propia.

Más de la mitad de los profesores (52,2%) desconoce el Proyecto Pedagógico para la Sexualidad (PPES) que se trabaja en la Institución, y solo el 13% (n=3) de ellos participa directamente en este. Resultado que muestra la poca participación de los profesores en procesos de formación y acompañamiento a los estudiantes en materia de educación para la sexualidad, especialmente si se tiene en cuenta el alto número de estudiantes matriculados que registra la Institución. Puede ser preocupante, si se considera que los Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad deben ser procesos participativos en los que se involucra toda la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia), son transversales a todas las áreas y niveles, espacios institucionales y los no curriculares, y parten de situaciones y vivencias cotidianas que se transforman en oportunidades pedagógicas para la construcción de un proyecto de vida con sentido.

Los que dijeron ser parte activa del PPES dedican el tiempo que se les asigna en este a la formación de estudiantes (83,2%), a la orientación y asistencia a estudiantes (50,0%), al apoyo social (33,3%), a otras actividades no especificadas (33,3%), a procesos de capacitación sobre el tema (16,7%) y a funciones administrativas (16,7%). El bajo porcentaje de profesores que dijo dedicar tiempo a procesos de capacitación se correlaciona con los deficientes resultados en la prueba diagnóstica de conocimientos sobre sexualidad, los que se presentan al final de este capítulo.

Dentro de las actividades que realizan los docentes en el marco del PPES, se destacan las consejerías grupales (66,7%), los talleres sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales y planificación familiar (50,0%), seguidas en iguales porcentajes de conferencias sobre los temas antes mencionados, psico-orientación en situaciones críticas, asesoría en métodos anticonceptivos, campañas de prevención y charlas con expertos (33,3%). Datos que se correlacionan con lo expresado por los estudiantes sobre capacitaciones recibidas en Educación para la Sexualidad en la Institución (Ver Tabla 18. Capacitaciones recibidas sobre temas de sexualidad, según sexo y edad). El 33,3% expresó apoyar las labores del psico-orientador de la Institución y un 16,7% dijeron no realizar ningún tipo de actividad, este último dato da cuenta de falta de compromiso con el PPES.

El 55,6% de los profesores dijo no haber recibido ningún tipo de inducción por parte de la Institución al momento de vincularse al Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES), y un 26,3% dijo no recordarlo. Solo el 21,1% expresó haber recibido, en el último año, capacitación en temas de salud sexual inherentes al PPES, las cuales fueron brindadas por la misma Institución, la Secretaría de Educación Municipal y el Ministerio de Educación Nacional,

dato que se correlaciona con la información registrada anteriormente sobre la dedicación del tiempo asignado a procesos de capacitación sobre el tema (16,7%).

La falta de inducción y de capacitación a los profesores que hacen parte del PPES podrían denotar desinterés y desatención de parte de la Institución Educativa por este tipo de proyectos reglamentados desde el Ministerio de Educación Nacional, lo que es preocupante teniendo en cuenta la información registrada sobre prácticas en salud sexual de los adolescentes de la Institución y la demanda de procesos de formación permanente a los profesores que exige el Proyecto. De igual forma, esta situación podría ser un factor que afecte la sostenibilidad del Proyecto y limite la reflexión de toda la comunidad educativa sobre las prácticas pedagógicas, los saberes previos y las nuevas comprensiones en relación con la educación para la sexualidad de los adolescentes.

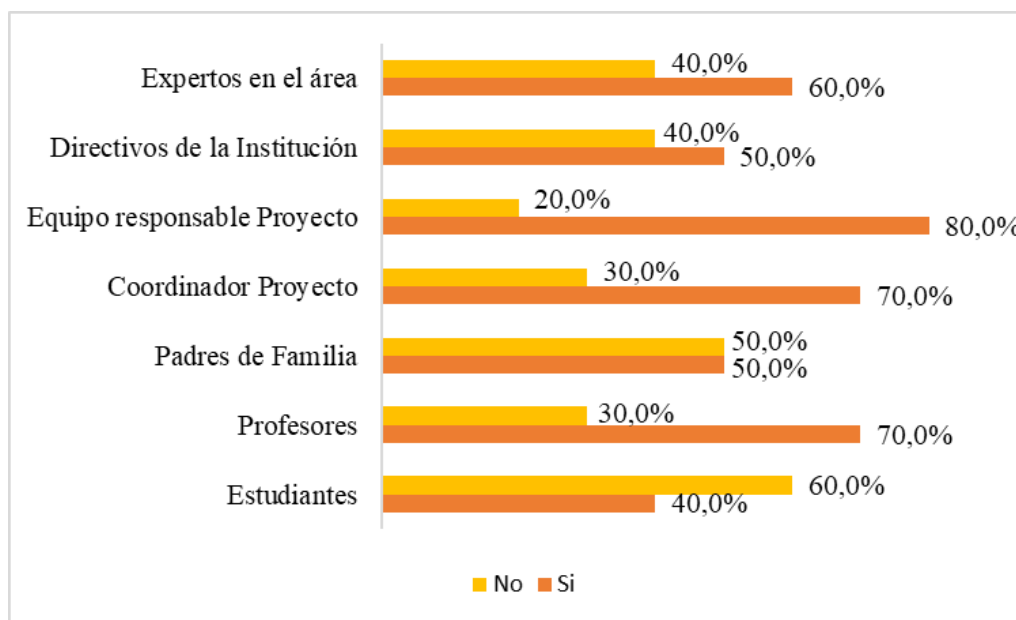
Según los profesores los temas sobre los que necesitan recibir capacitación para poder brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes son: anticoncepción, inicio de relaciones sexuales a temprana edad, embarazo adolescente, estrategias y recursos didácticos para la orientación sexual, enfermedades de transmisión sexual (ETS), leyes y normativas en relación con la educación sexual de los adolescentes, legislación y responsabilidad penal en temas vinculados con la sexualidad, identidad de género y psicología de la sexualidad. Estas capacitaciones atienden, desde la perspectiva de los profesores, a las demandas de los estudiantes. También, la necesidad de recibir capacitación por parte de los docentes se correlaciona con los bajos resultados en la prueba diagnóstica sobre conocimientos y actitudes en salud sexual y salud reproductiva que se les aplicó en este estudio.

En cuanto a la intervención en el diseño del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) por parte de la comunidad educativa, el 80,0% de los docentes dijeron que en

este participan principalmente el equipo responsable del mismo, conformado por el coordinador y los profesores. Es baja la implicación de los estudiantes, padres de familia y directivos. Se resalta la significativa actuación de personal experto en el área (Ver Gráfico 19. Participación de la comunidad educativa en el diseño del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)).

Gráfico 19

Participación de la comunidad educativa en el diseño del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)



Fuente: Elaboración propia.

Se debe correlacionar la participación de los estudiantes en el diseño del PPES manifestada por los profesores (40,0%) con los datos sobre la participación y conocimiento de este expresados por los estudiantes: 91,5% dijeron no haber participado en él, y el 86,6% no

conocerlo. Los datos anteriores son alarmantes si se tiene en cuenta que las directrices ministeriales apuntan a la construcción de un proyecto participativo que permita la promoción de ambientes favorables hacia la educación para la sexualidad y a su vez permitan a los estudiantes la libre expresión de sus inquietudes necesidades, formas de pensar y sentir.

El 81,3% de los profesores expresan que los padres de familia desconocen dicho Proyecto, lo que se contradice con el porcentaje de profesores (50,0%) que dicen que los padres de familia participan en el diseño de este. Disparidad que puede responder a la necesidad de la Institución de validar la participación de los padres en los proyectos que en ella se desarrollan.

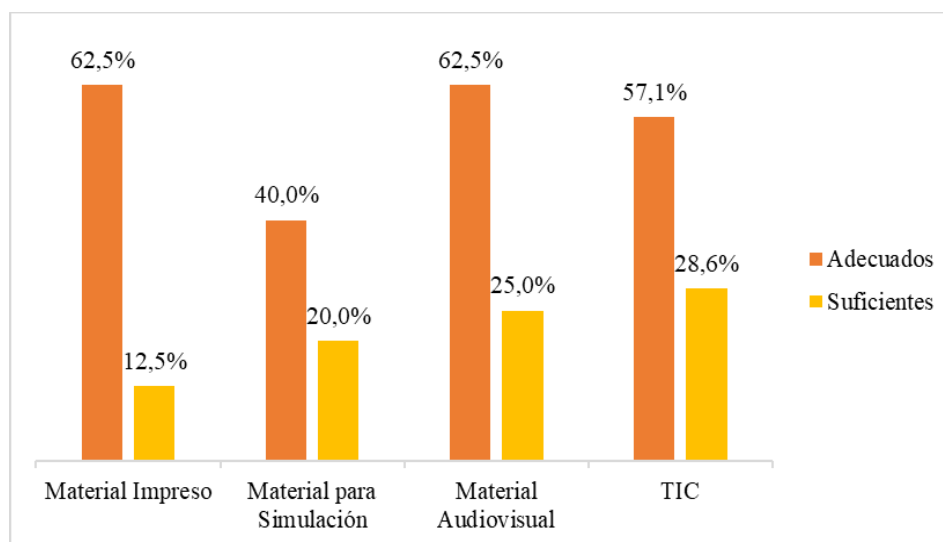
En relación con la evaluación del PPES, en pro del mejoramiento e impacto de este en la comunidad educativa, el 60,0% de los profesores no sabe si se evalúa, el 20,0% dice que no se evalúa, y en iguales porcentajes (6,7%) declara que se evalúa bimensual, semestral y anualmente. Datos que llaman la atención, teniendo en cuenta que dentro de las directrices ministeriales se establece que los PPES deben contar con un sistema de evaluación y monitoreo que dé cuenta de los avances y retos, y posibilite el diseño de planes de mejoramiento. Un 57,1% de los profesores expresa que el Proyecto es evaluado por el equipo responsable, el 42,9% que en la evaluación participan los estudiantes y el 28,0% que hacen parte de esta los padres de familia.

Según el 71,4% de los profesores, las variables que se tienen en cuenta al momento de evaluar el PPES son: el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil relacionados con la salud sexual de los estudiantes; el 57,1% considera que son el cumplimiento de objetivos, las actividades realizadas en el marco del Proyecto y las condiciones de salud sexual de los estudiantes; para un 42,9% es el logro de las metas proyectadas en el PPES y para un 14,3% el análisis de cobertura.

La mayoría de los profesores considera que los recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta la Institución para el desarrollo del PPES son adecuados pero insuficientes, particularmente en relación con el material impreso, el audiovisual, los equipos de cómputo y otras tecnologías asociadas como proyectores de vídeo, cámaras de vídeo y grabadoras. (Ver Gráfico 20. Recursos Materiales y Tecnológicos con los que cuenta la Institución para el desarrollo del PPES).

Gráfico 20

Recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta la Institución para el desarrollo del PPES



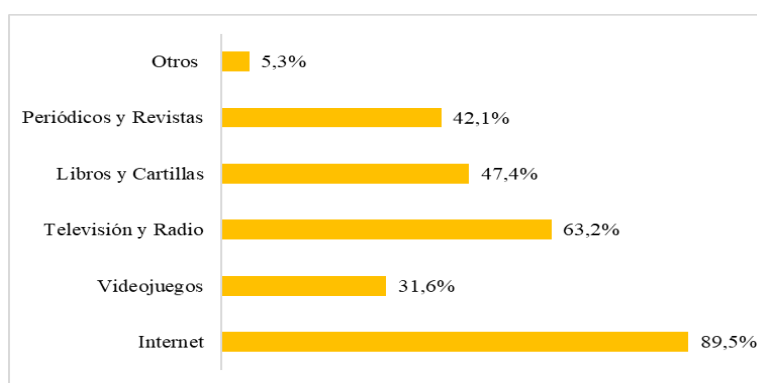
Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar a los profesores sobre los medios a través de los cuales creían que los estudiantes recibían información sobre salud sexual, un alto porcentaje (89,5%) consideró que era internet, seguido de la televisión y la radio (63,2%), los libros y cartillas (47,4%), los periódicos y revistas (42,1%), y un no despreciable porcentaje de ellos (31,6%) expresó que a

través de los videojuegos (Ver Gráfico 21. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre salud sexual, según los profesores).

Gráfico 21

Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre Salud Sexual, según los profesores



Fuente: Elaboración propia.

La consideración de los profesores que internet es el principal medio a través del cual los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad se correlaciona directamente con los datos arrojados por los estudiantes, en tanto ellos recurren más frecuentemente a internet que a otros medios para buscar información sobre estos temas (Ver Tabla 16. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad, según sexo y edad).

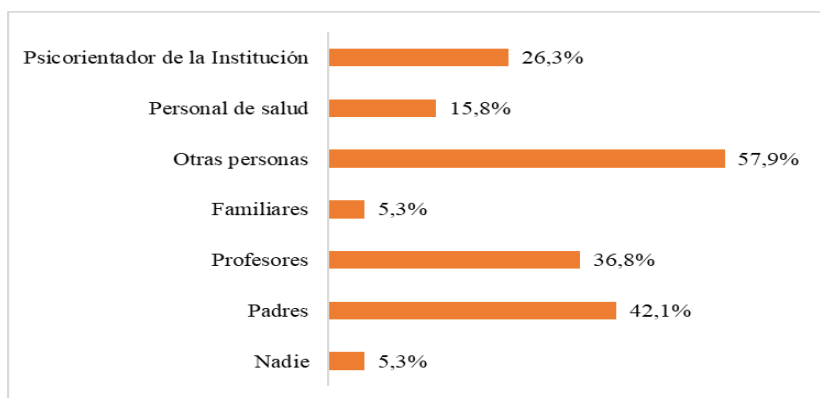
La televisión y la radio que serían, según los profesores, los otros dos medios más utilizados por los estudiantes para dicho fin no están en directa concordancia con lo expresado por los estudiantes, en tanto para ellos la televisión ocupa un puesto por debajo del uso de libros y cartillas, y la radio es un medio incipiente para este tipo de búsquedas. Lo mismo sucede con la percepción que tienen los profesores sobre el uso de videojuegos por parte de los estudiantes

como medio de recibir información sobre sexualidad, mientras el 31,6% de los profesores dijo que a través de éstos los adolescentes recibían información, solo el 3,7% de ellos dijo hacerlo (Ver Tabla 16. Medios a través de los cuales los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad, según sexo y edad). En este aspecto se debe recordar que el uso de internet como medio para acceder a información sobre sexualidad, es en todas las etapas de la adolescencia, mayor en los hombres que en las mujeres, y que mientras en los hombres el porcentaje se mantiene similar a lo largo de todas estas, en las mujeres decrece.

Para los profesores, las personas de las que los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad son, en primer lugar, otras personas, seguido de sus padres, profesores y psicorientador de la Institución. Por otra parte, es bajo el porcentaje de profesores que consideran al personal de salud fuente de información y mucho menos a los familiares (Ver Gráfico 22. Personas de quienes reciben información los estudiantes sobre temas de sexualidad, según los profesores).

Gráfico 22

Personas de quienes reciben información los estudiantes sobre temas de sexualidad, según los profesores



Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores no se correlacionan directamente con los arrojados por los estudiantes, quienes expresaron recibir información sobre estos temas principalmente de sus padres, personal de salud y amigos. Se resalta que un 26,3% de los profesores considera que los estudiantes reciben dicha información del psicorientador de la Institución y un 36,5% de los mismos profesores, lo que no se correlaciona con los datos arrojados por los estudiantes (5,8% y 5,2%, respectivamente) (Ver Tabla 15. Personas de quienes han recibido información sobre temas de sexualidad los estudiantes, según sexo y edad).

Al preguntar a los profesores, sobre con quiénes consideraban que hablaban principalmente los estudiantes sobre sus situaciones de sexualidad y salud sexual, el 94,7% manifestó que, con los amigos, el 15,8% que con sus profesores y el 10,5% con sus padres. Estos datos se correlacionan en cierta medida con lo expresado por los estudiantes, quienes dijeron acudir con mayor frecuencia a sus padres y amigos para hablar sobre estos temas, pero no con los profesores, como piensan éstos (Ver Tabla 17. Personas con las que los estudiantes hablan sus temas personales sobre sexualidad).

Ahora bien, el 47,5% de los profesores manifestó conocer campañas educativas en salud sexual dirigidas a los jóvenes y divulgadas a través de los medios de comunicación masiva del país. El 87,5% considera que éstas no son eficaces, y el 58,8% que no se promocionan al interior de la Institución. El 56,3% dijo que la Institución realizaba sus propias campañas educativas en salud sexual derivadas del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES).

17.3. Conocimientos sobre Salud Sexual y Reproductiva

En la aplicación de la prueba de conocimientos y actitudes sobre salud sexual y salud reproductiva a los profesores, que apuntaba a dar respuesta a 17 preguntas, en las que se trata la

sexualidad desde lo biológico, social y cultural, y se otorga una calificación entre 0,0 y 5,0 acorde con el número de respuestas acertadas, el 43,48% de los profesores obtuvo una calificación entre 2,1 - 2,9; el 34,8% entre 3,0 - 4,0; y el 21,7% entre 4,0 - 5,0. Del total de las mujeres (n=7), el 57,1% no logró superar la prueba, esto es obtener una nota superior o igual a 3,0, siendo la mínima calificación obtenida 2,9. El 42,9% que superó la prueba obtuvo calificaciones entre 3,2 y 4,4. Del total de los hombres que presentó la prueba (n=16), el 37,5% la perdió con notas entre 1,8 y 2,9. El 62,5% que superó la prueba, obtuvo una calificación entre 3,2 y 4,4.

Estos resultados se correlacionan con la necesidad expresada por los profesores de ser capacitados en diferentes temáticas relacionadas con la salud sexual y la salud reproductiva de los adolescentes. De igual forma, podría pensarse que la falta de participación de los docentes en el PPES puede estar asociado a inseguridades sentidas frente a la falta de conocimiento sobre dichas temáticas y a la responsabilidad que implica abordarlas de forma acertada.

17.4. Consideraciones más Relevantes del Capítulo

Atendiendo a los resultados arrojados en las encuestas aplicadas a los estudiantes y profesores, se pueden establecer algunas consideraciones y/o conclusiones como las más relevantes para este capítulo:

Dado el lugar de residencia de los estudiantes participantes en este estudio, que abarca 7 de los 9 municipios que hacen parte del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, esta muestra se considera representativa de las diferentes prácticas sociales y culturales vivenciadas y asumidas por los adolescentes de la segunda aglomeración urbana más grande del país.

Es en la adolescencia final, entre los 17 y 18 años, en la que se registra el mayor porcentaje de estudiantes trabajadores, lo que puede ocasionar disminución del rendimiento escolar, estrés por exceso de responsabilidades y deserción escolar. Preocupa la existencia de un significativo porcentaje de menores de 14 años que tienen algún tipo de trabajo remunerado, lo que incide en su pleno desarrollo físico, mental y moral. De igual forma, los resultados evidencian una brecha salarial discriminatoria por género.

Los adolescentes entre los 17 y 18 años son quienes tienen una mayor percepción que la situación económica en sus hogares es mala, este resultado se correlaciona directamente con el alto porcentaje de ellos que manifiestan realizar algún tipo de trabajo remunerado y con el bajo rendimiento académico manifiesto.

Las adolescentes expresan sentirse más estresadas que los adolescentes. Estrés que puede estar asociado a múltiples factores: roles sociales, situaciones familiares enmarcadas en escenarios de peleas o conflictos, dinámicas de relacionamiento escolar, percepción sobre la economía familiar, bajo rendimiento académico, sobrecarga de responsabilidades, etc. El estrés manifiesto en las mujeres se asocia con la preocupación expresada por éstas frente a los diferentes tipos de violencia que se registran en el país, particularmente la de género que puede desencadenar en feminicidio. Se resalta que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo para todas las expresiones relacionadas con el estado de ánimo.

La salud, la familia y el estudio son los aspectos que consideran los adolescentes más importantes en su vida, los menos importantes el deporte y el aspecto físico, lo que es un indicador de que no se establece una correlación entre salud y deporte. Los adolescentes no dan mayor importancia a la amistad y las relaciones amorosas, sin embargo, un considerable porcentaje había iniciado relaciones sexuales a temprana edad, esto es entre los 10 y 14 años, y

un alto porcentaje entre los 14 y 17 años, dando cuenta que no existe una relación directa entre sexo y vínculo afectivo y sí posiblemente entre sexo y adquisición de experiencia sexual. Existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo para importancia del estudio, la salud, la violencia y el deporte.

Los resultados muestran en los adolescentes, objeto de este estudio, un alto consumo de alcohol, marihuana y tabaco, iniciado desde la adolescencia temprana. A medida que avanzan en edad el consumo se incrementa y algunos adolescentes integran drogas más fuertes, como la heroína, posiblemente en una búsqueda de nuevas y más intensas experiencias. Estos consumos podrían estar relacionados con la percepción sobre la mala situación económica familiar y el estrés manifiesto, e incidir en el rendimiento escolar y los estados de ánimo negativos expresados. Existen diferencias estadísticamente significativas con relación a la edad y el consumo de alcohol, tabaco, marihuana y papelitos.

En relación con los conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual y salud reproductiva de los estudiantes, los padres, el personal de salud y los amigos juegan un papel importante cuando los adolescentes necesitan información y hablar sobre temas de sexualidad. Los profesores y los psico-orientadores escolares no son considerados por los estudiantes como fuentes relevantes para recibir este tipo de información. El medio privilegiado por los adolescentes para buscar información sobre sexualidad es internet, seguido por los libros y la televisión. Del total de la muestra, es poco significativo el porcentaje de estudiantes que manifestaron recibir información sobre sexualidad en los videojuegos comerciales. En futuras investigaciones se debería indagar sobre el tipo de información sobre sexualidad que buscan los adolescentes, teniendo en cuenta el posible vínculo que puedan establecer entre sexualidad y pornografía. Y por su parte, el alto índice de consumo de ésta.

Un alto porcentaje de estudiantes manifiesta haber recibido educación sobre sexualidad en la Institución Educativa. Sin embargo, desconocen el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad de ésta, lo que posiblemente da cuenta que no existe una divulgación clara al interior de la Institución sobre dicho Proyecto y se tomen iniciativas aisladas en educación para la sexualidad, sin la rigurosidad que exige la implementación de este tipo de proyectos. Las orientaciones recibidas se enfocan principalmente a tratar temas relacionados con enfermedades de transmisión sexual (ETS), autocuidado, vida afectiva y dificultades emocionales. En la adolescencia final, las mujeres expresan haber recibido, más que los hombres, capacitación sobre métodos de anticoncepción, mientras éstos últimos la reciben más sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS) que las mujeres.

La edad de inicio de relaciones sexuales en los hombres se establece entre los 10 y 14 años y de las mujeres entre los 14 y 17 años. Más del 50% de los estudiantes ya habían tenido relaciones sexuales. Se registran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de inicio de relaciones sexuales en relación con el sexo. El uso de condón por parte de los hombres, en todas las etapas de la adolescencia, supera el de las mujeres, lo que posiblemente da cuenta que son los hombres quienes deciden su uso o no, y que las capacitaciones sobre Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) en la que hace tanto hincapié la Institución Educativa no estén siendo asimiladas debidamente por los estudiantes, quienes acaso no hagan uso del condón para prevenir una ETS sino para evitar el embarazo. Los hombres justifican el no uso del condón porque su pareja no quiso, y las mujeres porque con este no se siente lo mismo. Se presentan diferencias estadísticamente significativas con relación a la frecuencia de relaciones sexuales, según sexo. Los hombres tienen más relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la principal que las mujeres. Es alto el porcentaje de adolescentes entre 10 y 14 años que han

tenido relaciones sexuales con personas 10 años mayores que ellas, dato preocupante en cuanto en el país es un delito tener relaciones sexuales con niños y/o niñas menores de 14 años.

Un alto porcentaje de los profesores encuestados tiene buen nivel de formación profesional de posgrado, sea éste especialización, maestría y doctorado, y una larga experiencia y trayectoria en el ámbito de la educación.

Es destacable el alto porcentaje de profesores que conoce las resoluciones, decretos y leyes nacionales que apuntan a la obligatoriedad de la educación sexual para los estudiantes de básica primaria y básica secundaria en el país. Sin embargo, más de la mitad de ellos desconoce el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de la Institución, y un porcentaje muy bajo (13,0%) participa en él. Los datos arrojados dan cuenta de falta de inducción y capacitación a los profesores en el marco del PPES de la Institución.

Los profesores expresan la necesidad de recibir capacitación en temas como métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual (ETS), embarazo adolescente, relaciones sexuales a temprana edad, leyes y normativas en educación sexual, identidad sexual, entre otros.

El 80,0% no tiene conocimiento sobre un proceso de evaluación del PPES, que permita conocer los avances, retos e impacto en su implementación y desarrollo. Además, la mayoría de los profesores considera que los recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta la Institución para el desarrollo del PPES son adecuados pero insuficientes, particularmente en relación con el material impreso, el audiovisual, los equipos de cómputo y otras tecnologías asociadas.

Internet, según los profesores, es el medio más utilizado por los estudiantes para recibir información sobre sexualidad, lo que se correlaciona directamente con los datos arrojados por los estudiantes sobre su uso para estos fines. Un significativo porcentaje de profesores (31,6%),

considera que los videojuegos son otro de los medios a través de los cuales los estudiantes obtienen este tipo de información.

Para los profesores, las personas de las que los estudiantes reciben información sobre temas de sexualidad son especialmente otras personas ajenas a la institución, seguido de sus padres, profesores y psicorientador de la Institución. Datos que no se correlacionan directamente con los arrojados por los estudiantes, quienes expresaron recibir información sobre estos temas principalmente de sus padres, personal de salud y amigos. De igual forma, los profesores se consideran fuente para brindar este tipo de información a los estudiantes, lo que no guarda relación con la percepción que tienen éstos últimos al respecto.

Desde la perspectiva de los profesores, las campañas educativas en materia de sexualidad implementadas por el gobierno nacional a través de los medios de comunicación no son eficaces y se promocionan muy poco al interior de la Institución.

La prueba diagnóstica de conocimientos y actitudes sobre salud sexual y salud reproductiva aplicada a los profesores no fue superada por el 43,48% de ellos.

Capítulo V. Análisis Narrativo de los Videojuegos Comerciales para la Educación Sexual de los Adolescentes

En este capítulo se analizan 10 videojuegos comerciales, que han sido seleccionados de forma aleatoria de la lista de los 53 más jugados por los estudiantes y de los que tienen conocimiento los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo (Ver capítulo VI. Uso y apropiación de videojuegos comerciales por adolescentes y profesores de secundaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo).

Para recoger la información de cada videojuego se diseñó una ficha que da cuenta tanto de la información general de estos, como de las diferentes categorías de análisis en relación con personajes, entornos, relatos y narraciones, y valores y antivalores exaltados (Ver Anexo 4. Ficha recolección información videojuegos).

A continuación, se relacionan los videojuegos seleccionados, anotando la empresa desarrolladora, el año de creación, la clasificación ESRB y CERO, el género, las plataformas para las que han sido diseñados y el modo de juego. Estos videojuegos fueron lanzados entre los años 1997 al 2019 para ser jugados en diversos dispositivos o plataformas. El 50,0% de las empresas creadoras son norteamericanas, el 25,0% de Europa Oriental y el 25,0% de Asia (Ver Tabla 24. Videojuegos seleccionados para análisis videográfico).

Tabla 24

Videojuegos seleccionados para análisis videográfico

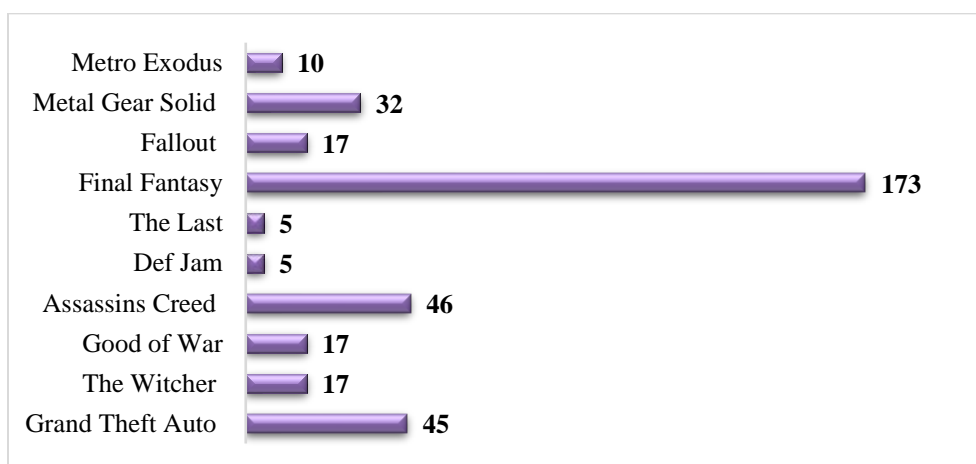
Nombre Videojuego	Desarrollador	Año de creación	Clasificación	Género	Plataforma	Modo de Juego
<i>Assassin's Creed Origins</i>	Ubisoft Montreal	2017	ESRB: M PEGI: 18	Acción Aventura	PlayStation4 Xbox One Stadia Luna PC	Un jugador
<i>DefJam: fight for NY</i>	Electronic Arts	2004	PEGI: 18	Lucha, pelea	PlayStation2 Xbox GameCube	Un jugador Multijugador
<i>Fallout 4</i>	Bethesda Game Studios	2015	ESRB: M PEGI: 16	Juego de Rol y Acción	PlayStation4 Windows Xbox One	Un jugador
<i>Final Fantasy VII</i>	Square	1997	ESRB: T PEGI: 12	Juego de Rol Fantasía	PlayStation PlayStation4 Windows iOS Nintendo Swich Xbox One	Un jugador
<i>God of War</i>	Santa Mónica Studio	2005	ESRB: M PEGI: 18	Acción Aventura	PlayStation2 PlayStation3 PlayStationVi ta	Un jugador
<i>Grand Theft Auto IV</i>	Rockstart North Rockstart Toronto	2008	ESRB: M PEGI: 18	Acción Aventura de mundo abierto	Xbox One Pc PS3 Xbox 360	Un jugador Multijugador
<i>Metal Gear Solid V: The Phantom Pain.</i>	Kojima Productions	2015	ESRB: M PEGI: 18	Sigilo, Acción Aventura	PlayStation3 PlayStation4 Xbox360 Xbox One	Un jugador
<i>Metro Exodus</i>	4A Games	2019	ESRB: M PEGI: 18	Survival horror	PlayStation4 PlayStation5 Xbox One Xbox series x/s Stadia Luna Linux MacOS	Un jugador
<i>The last of US part II</i>	Naughty dog	2019	ESRB: M PEGI: 18	Terror, acción aventura Disparos en tercera persona	PlayStation4	Un jugador
<i>The Witcher 2: Assasins of kings</i>	CD Projekt RED	2011	ESRB: M PEGI: 18	Juego de Rol (RPG) Aventura Acción	Xbox 360 Windows	Un jugador

Fuente: Elaboración propia

Se debe resaltar que cada uno de los videojuegos mencionados cuenta con una saga o grupo de varios videojuegos que se relacionan entre sí por su continuidad en la historia, por la temática, por los personajes y por la forma de juego (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar). El número de videojuegos que componen cada saga es variable, pudiendo estar entre 5, como es el caso de The Last y Def Jam, y 173 como es el caso de Final Fantasy (Ver Gráfico 23. Número de juegos vinculados a cada saga).

Ver Gráfico 23

Número de juegos vinculados a cada saga



Fuente: Elaboración propia

18. Información General de los Videojuegos

18.1. Sistemas de Juego

Los sistemas de juego o *gameplay* responden a las características propias de cada género. Entre los videojuegos seleccionados se encuentran los de acción y aventura de mundo abierto, que permiten al jugador moverse libremente con su personaje y utilizar todos los recursos que otorga el juego para cumplir las misiones (arma, vehículos, etc.), al igual que decidir si matar o

no a su personaje, lo que determina el rumbo de la historia. En algunos de los juegos de este género, caso *Final Fantasy VII*, acorde con el modo de juego, el jugador puede además de explorar el ambiente, hablar con otros jugadores e iniciar minijuegos cortos que están generalmente relacionados con la historia y contar con una estadística sobre la efectividad de los personajes en batalla. En este género, se encuentran: *Grand Theft Auto IV*, *God of War*, *Assassins Creed Origins*, *Metal gear solid V: the Phantom Pain*.

Otro de los géneros registrados es RPJ -juego de rol-, en el que el jugador puede controlar los movimientos de combate del personaje principal y hacer uso de una amplia gama de armas que podrá combinar para crear otras nuevas. El videojuego *The Witcher II*, que pertenece a este género, ofrece al jugador 52 misiones principales y 51 secundarias, además de 16 finales posibles. En cada misión el personaje principal deberá tomar una decisión que afectará el desarrollo de las siguientes. Para el caso de *Fallout 4*, el jugador puede intercalar la cámara entre primera y tercera persona, personalizar sus armas, acceder a un menú estadístico y de datos con sus avances y a un sistema de progresión de personajes en cuanto a: fuerza, percepción, resistencia, carisma, inteligencia, habilidad y suerte.

En el género de lucha se encuentra el videojuego *Def Jam: Fight for NY*, que permite al jugador elegir hasta tres estilos de lucha diferente de los cinco que ofrece el juego, y utilizar elementos del ambiente para derrotar a su oponente. El juego ofrece un modo historia, que permite seguir las vivencias de un luchador desconocido, creado por el jugador, que pelea por alcanzar reconocimiento en el bajo mundo. Al salir vencedor recibe recompensas económicas que puede utilizar para comprar ropa, hacerse tatuajes o comprar joyas. El juego, ofrece igualmente, el modo batalla para ser jugado hasta por 4 personas en simultáneo.

Por otra parte, *The last of us part II*, se enmarca en el género de horror y supervivencia, se desarrolla en ambientes post apocalípticos que llevan al jugador a luchar contra enemigos humanos y zombis o caníbales. El jugador tiene la posibilidad de utilizar diversas armas para defenderse y mejorar sus habilidades a través de la recolección de elementos con esos fines. Dentro de este mismo género, *Metro Exodus* es un juego de disparos en primera persona que tiene elementos de sigilo, supervivencia y horror, una mezcla entre niveles no lineales y narrativa literaria (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Ahora bien, atendiendo a la clasificación de los videojuegos por edades, que permitan garantizar la idoneidad de su contenido, no el nivel de dificultad, y orientar al consumidor en la compra de éstos, especialmente a los padres de familia, se encontró que el 90,0% de ellos tienen una clasificación de contenido *M* dentro del sistema ESRB, indicando que son aptos solo para mayores de 17 años; y una clasificación 18 en el sistema PEGI, esto es, apropiados para mayores de 18 años. Solo el videojuego *Final Fantasy VII* cuenta con clasificación para menores de edad, según ambos sistemas: ESRB: T y PEGI: 12 (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Es importante recordar que la clasificación *M* -del sistema ESRB-, señala contenido con violencia intensa (sangre y derramamiento de esta de forma excesiva, mutilaciones de partes del cuerpo, representaciones de lesiones humanas, muerte y uso de armas), sexual (imágenes no explícitas de comportamiento sexual, que incluyan posiblemente la desnudez), y lenguaje fuerte (uso explícito de lenguaje grosero, ofensivo e insultante). La clasificación *18* -en el sistema PEGI-, indica que el videojuego contiene un nivel alto de violencia brutal y hacia personajes indefensos, la fascinación por el uso de drogas ilegales y actividad sexual explícita. En cuanto a la clasificación *T* -ESRB- se estima que el contenido puede incluir violencia, alusión moderada a

materiales provocativos, humor grosero, mínima cantidad de sangre y un leve uso de lenguaje inapropiado; y desde la catalogación *I2 -PEGI-* se considera que son videojuegos que muestran violencia no realista hacia los personajes, insinuaciones o posturas sexuales y mínimo uso de lenguaje soez.

18.2. Relatos

Los relatos de los videojuegos seleccionados giran en torno a aventuras fantásticas cargadas de venganza, guerras y conspiraciones. Algunos se basan en narraciones literarias, otros en la historia de la humanidad -Antigüedad Clásica, Edad Media-, en las guerras propias del siglo XX y en mundos futuristas y apocalípticos. De igual forma, se narran las luchas internas de los personajes y las que tienen para lograr resistir los ambientes y contextos en los que se mueven, por ejemplo, la lucha de los inmigrantes para sobrevivir en los bajos mundos de los países que los albergan, o las del ser humano en mundos post apocalípticos. Es notorio que en muchos se imbrican lo real y lo sobrenatural. A lo largo de los relatos los personajes ponen en juego todas sus habilidades naturales y/o sobrenaturales para enfrentar los retos que se les presentan y alcanzar el éxito en cada misión.

18.3. Categorías de Análisis

18.3.1. Personajes/Relaciones

Para la recolección de la información relacionada con los personajes, como se mencionó al inicio del capítulo, se contempló que tuvieran un rol importante dentro del juego (protagonista y personajes más relevantes), se definieron sus características generales, incluida la orientación sexual; se revisaron los prototipos de hombre y mujer, tanto desde su aspecto físico como

comportamental o actitudinal; las relaciones establecidas, teniendo como parámetros las de amistad, las amorosas, las sexuales, las de apoyo, las de rivalidad, las de dominio y las de compañerismo. De igual forma, se revisaron las acciones y comportamientos de carácter sexual manifiestos, el tipo de lenguaje utilizado y la presencia de actitudes machistas o de violencia contra la mujer que se evidencian a través de ellos en el juego.

Es así como en relación con las generalidades de los personajes principales-tanto femeninos como masculinos-, se encontró la pertenencia a diversas razas o etnias, entre las que se destacan: los eslavos, taínos, judíos, nipones y norteamericanos, procedentes de diferentes regiones del mundo. Esta condición de origen de los personajes, en muchos casos, responde al país de desarrollo del videojuego y a las vivencias o situaciones políticas, económicas, sociales y culturales que se quieren referenciar en él. Además, personaje tiene una historia particular y una personalidad que lo determina y que se constituye en su motor o motivación para afrontar los retos del juego y la forma como establece la relación con el entorno y con los demás personajes. Por otra parte, en relación con la orientación sexual, relevante dentro de la historia, la de todos los protagonistas y personajes masculinos, es heterosexual. En el caso de los femeninos algunos de ellos se identifican como bisexuales, como se muestra en los videojuegos *Grand Theft Auto IV*, *God of War*, *The last of us part II*, *Fallout 4*, con los personajes Elizabetha Torres, Afrodita, Ellie y Dina, y Piper Wright, respectivamente. En conclusión, frente a este aspecto, se puede decir que, de los 10 videojuegos seleccionados, ningún personaje masculino, importante dentro del juego, tiene una orientación sexual diferente a la heterosexualidad, mientras que en el 40% de ellos sí se presentan personajes femeninos como bisexuales.

En relación con el prototipo de personajes masculinos y femeninos se encontró que los primeros, en su mayoría y con independencia de su edad cronológica, son representados así:

individuos de mediana edad, de estatura entre alta y muy alta, fuertes, vigorosos, con buena estructura ósea, musculosos, de complexión ancha y rasgos faciales endurecidos, algunos de ellos con cicatrices en el rostro que demarcan las luchas que han tenido. En su carácter, para el caso de los protagonistas, se personifican: valientes guerreros, arriesgados, con un fuerte sentimiento del deber, la justicia y el compañerismo, leales a la causa por la que luchan, entrenados, con poder, protectores de su familia y amigos, altivos y con una moral ambigua que ajustan a sus intereses en cada misión. Se resalta que los antagonistas, cuentan con una configuración física similar a los protagonistas, pero a su naturaleza solo se adscriben rasgos negativos vinculados con: el poder, el autoritarismo, la ambición, la desconfianza, la temeridad, la imprudencia, la crueldad y la violencia. En el caso de los personajes ancianos, pese a que se les asignan los rasgos físicos propios de la edad, se les atribuye cierta fuerza física y sabiduría basada en las experiencias vividas. (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Asimismo, la vestimenta que utilizan los personajes masculinos atiende a las características propias de la época y a su rol dentro del juego, se destaca que la mayoría de ellos tienen cubierto todo su cuerpo, y en algunos se exhiben ciertas partes, especialmente pecho, brazos y piernas, para denotar sus cualidades o atributos físicos en cuanto a musculatura y marcas que los caracterizan (tatuajes o cicatrices) (Ver Figuras 1 a 6 en: Prototipo de personajes masculinos, protagonistas, antagonistas y secundarios).

Prototipo de personajes masculinos, protagonistas, antagonistas y secundarios






<p>Figura 1 <i>Personajes principal en The Witcher 2: Assassins of Kings</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Gerald de Rivia, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/es/wiki/Geralt_de_Rivia). CC BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 2 <i>Personaje principal en God of War</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Kratos, de Santa Mónica Studio, 2005, Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Kratos_(God_of_War)#/media/File:Kratos_God_of_War_III.png). CC BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 3 <i>Personaje principal en Assassins Creed Origins</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Bayek te Siwa, de UbiSoft, 2017, Fandom (https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki/Bayek_de_Siwa). CC BY-SA 3.0</p>
<p>Figura 4 <i>Personaje principal en Metal Gear Solid V</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Venom Snake, de Kojima Productions, 2015, Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Venom_Snake#/media/File:Venom_Snake_(CGI_render).png) CC BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 5 <i>Principal antagonista en Assassins Creed Origins</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Gaius Iulius Caesar, de UbiSoft, 2017, Fandom (https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki/Julio_C%C3%A9sar) CC BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 6 <i>Personaje secundario en The Last of US part II</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Tommy Miller, de Naughty Dog, 2019, Fandom (https://hero.fandom.com/wiki/Tommy_Miller) CC BY-SA 3.0</p>

En cuanto al prototipo de los personajes femeninos, este, al igual que el de los masculinos, se establece acorde con el rol que se les otorga dentro del juego. Pese a que se muestran diferentes razas, el fenotipo femenino responde a un patrón de belleza culturalmente impuesto; mujeres delgadas, pero a la vez voluptuosas y armónicas en sus proporciones, de mediana y alta estatura, con rostros bellamente definidos y delineados, en su gran mayoría de cabello largo, que se mueven en los diferentes escenarios y espacios de forma elegante, delicada y sensual. La gran mayoría se representan como jóvenes de mediana edad. Se les presenta, en la mayoría de los casos, usando vestimenta ajustada y sugestiva que les permite mostrar sus atributos físicos, especialmente el pecho, abdomen, caderas y piernas. De los 10 videojuegos seleccionados, solo en uno, *The last of Us part II*, el rol protagónico recae sobre un personaje femenino, Ellie, -que se sale de los cánones físicos establecidos-, en el resto el papel de la mujer es secundario y en algunos casos sin mayor relevancia dentro del relato.

Atendiendo al rol, se determina el carácter de las mujeres dentro del juego. Es así como se encuentran diosas valerosas, empoderadas, pero a la vez manipuladoras y traicioneras, que recurren constantemente a sus poderes para salvar las situaciones a su favor. La soberana; que destaca por su belleza y sensualidad, pero a la vez es traidora y despiadada. Las heroínas: independientes, fuertes y solidarias, al servicio del personaje principal, siempre están presentes para apoyarlo en sus luchas. La guerrera, de complexión fornida y sensual, capaz de defenderse y luchar, vela por los valores y la justicia social, y cuida de su integridad personal; es una mezcla de rudeza y benevolencia. La mujer luchadora que se somete al maltrato a fin de ganar espacio en el mundo de los hombres. En cambio, las mujeres prostitutas juegan un rol protagónico como dadoras de vida, que posibilitan la recuperación del protagonista, cuando termina extenuado o sale herido de una misión, a partir del contacto sexual con ellas. Cabe anotar que, la mayoría de

los personajes femeninos son presentados como objetos para satisfacer los deseos masculinos o como trofeo para los vencedores (Ver Figuras 7 a 11 en: Prototipo de personajes femeninos, protagonistas, antagonistas y secundarios).

Prototipo de personajes femeninos, protagonistas, antagonistas y secundarios

<p>Figura 7 <i>Protagonista de The Last of US part II</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Ellie Williams, de Naughty Dog, 2019, Pinterest (https://www.pinterest.com.mx/pin/523402787946967478/) CC BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 8 <i>Personaje secundario de God of War</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Afroditia, de Santa Mónica Studio, 2005, Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/Afroditia). CC BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 9 <i>Hechicera de The Witcher 2: Assassins of Kings</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Philippa Eilhart, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/es/wiki/Philippa_Eilhart) CC BY-SA 3.0</p>
<p>Figura 10 <i>Esposa del protagonista de Assassins Creed Origins</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de Aya/ Amunet, por Ubisoft, 2017. Ubisoft (https://gear.ubisoft.com/assassins-creed-amunet-figurine). C BY-SA 3.0</p>	<p>Figura 11 <i>Prostitutas de God of War</i></p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de God of War, por Santa Mónica Studio, 2005. ryu hayabusa. (28 de julio de 2020). <i>God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8&feature=youtu.be CC BY-SA 3.0</p>	

Podría anotarse, para concluir esta parte sobre los prototipos femeninos y masculinos en los videojuegos seleccionados, que tanto los unos como los otros son tratados de forma muy sexualizada, no solo desde los atributos físicos que se les asignan sino también desde el carácter y los comportamientos que se les facultan. En lo físico se responde a unos estándares de belleza occidental que, para el caso de los hombres, tenerlos conlleva recompensas sociales inmediatas y reales como el aumento de su autoestima y poder, mientras que para las mujeres comporta ideas de subordinación femenina ante el hombre y en cierto modo desconocimiento de capacidades. Un claro ejemplo de esta sexualización de la mujer, independientemente del rol que cumpla dentro del juego, se da con el personaje Quiet, presentada en *Metal Gear Solid V*, una guerrera entrenada, francotiradora experta, con habilidades sobrehumanas de lucha y desmaterialización que con fuerza y valentía se enfrenta a múltiples combates, es mostrada con un vestuario diminuto. Contrario a lo que ocurre con el protagonista del juego, es de sexo masculino, un guerrero que protege todo su cuerpo para la acción de la batalla (Ver Figuras 12 y 13).

Figuras 12 y 13

Personaje secundario y protagonista de Metal Gear Solid V



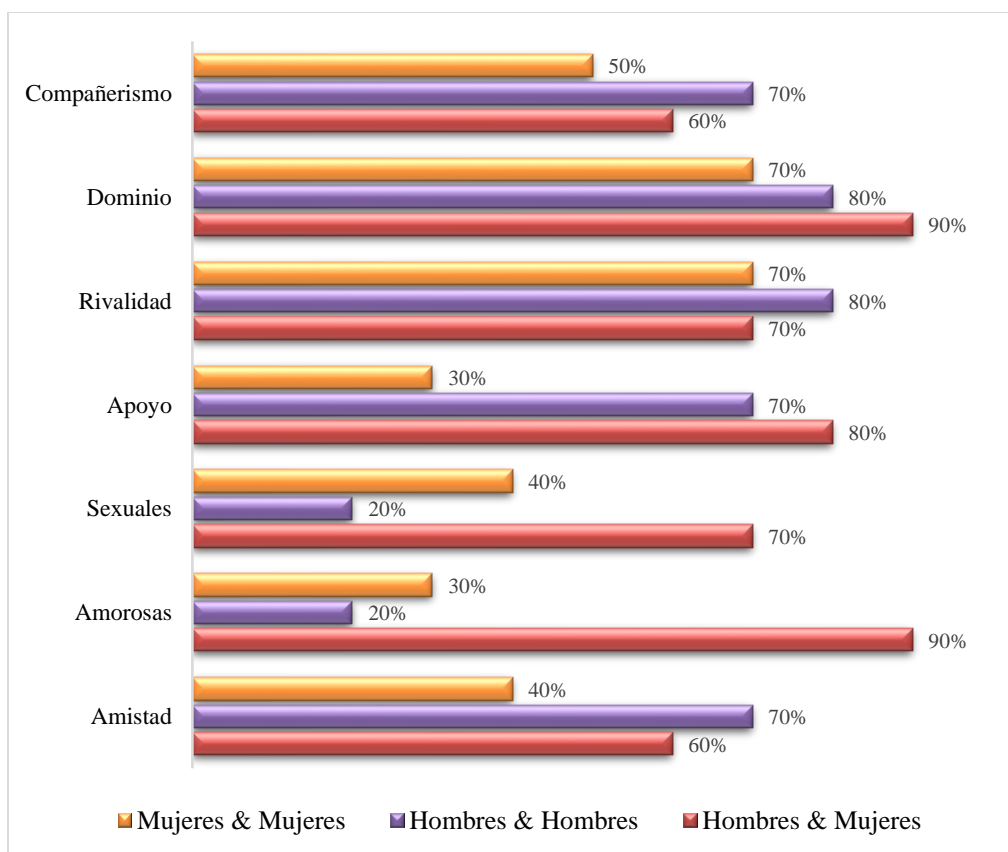
Nota. Adaptada de Metal Gear Solid, de Kojima Productions, 2015, TheGameCube64Guy (10 de agosto de 2016). *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain - The Attempted Rape of Quiet and Annihilation of Her Captors* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9iwS1-SpjvA>

CC BY-SA 3.0

Para las relaciones que se dan entre los personajes, se establecieron seis criterios y tres opciones. Entre los criterios están los vínculos de amistad, amorosos, sexuales, de apoyo, de rivalidad, de dominio y de compañerismo que se hacen presentes a través de sus acciones y comportamientos, y a partir de las tres opciones, se establece entre qué personajes se presenta este tipo de conexión: entre hombres y mujeres, solo entre hombres, o solo entre mujeres (Ver Gráfico 24. Relaciones que se dan entre los personajes).

Gráfico 24

Relaciones que se dan entre los personajes



Fuente: Elaboración propia

En el 90% de los videojuegos expresan relaciones de dominio y amorosas entre hombres y mujeres, en el 80% de apoyo, en el 70% de rivalidad y sexuales, y en el 60% de compañerismo y de amistad. En tanto en el 80% se evidencian relaciones de dominio y rivalidad entre hombres, un 70% muestran nexos de compañerismo, de apoyo y de amistad, y solo en el 20% se entablan vínculos sexuales y amorosos, que se dan especialmente entre personajes que no cumplen un rol protagónico dentro del juego.

En cuanto a las relaciones que se dan entre los personajes femeninos, en el 70% de los videojuegos se manifiestan de dominio y rivalidad; en el 50% de compañerismo; en el 40% de amistad y sexuales; y en el 30% de apoyo y amorosas. Del mismo modo, entre los hombres y mujeres hay más presencia de relaciones de dominio y amorosas, mientras solo entre las mujeres, como solo entre los hombres, son más de dominio y rivalidad.

La mayoría de las relaciones amorosas se registran entre hombres y mujeres. Entre éstas últimas son menos las de apoyo, amistad y compañerismo que las que se muestran entre hombres, y se dan menos relaciones amorosas y sexuales entre éstos que entre las mujeres (Ver Gráfico 24. Relaciones que se dan entre los personajes).

En esta misma línea, las acciones y comportamientos con carácter sexual observado entre los personajes se evidencian en diversos momentos y bajo ciertas circunstancias del juego. Para el caso del videojuego *Grand Theft Auto IV*, dentro del sistema de juego, cuando el personaje principal es herido puede recuperar su estado de salud contratando prostitutas y pagando por tres niveles diferentes de relación sexual: masturbación, felación y coito (Ver Figura 14). Lo mismo ocurre en el videojuego *God of War*, el personaje principal a través de la relación sexual adquiere poderes para subir de nivel.

Figura 14

Masturbación dentro de un auto, en videojuego Grand Theft Auto IV

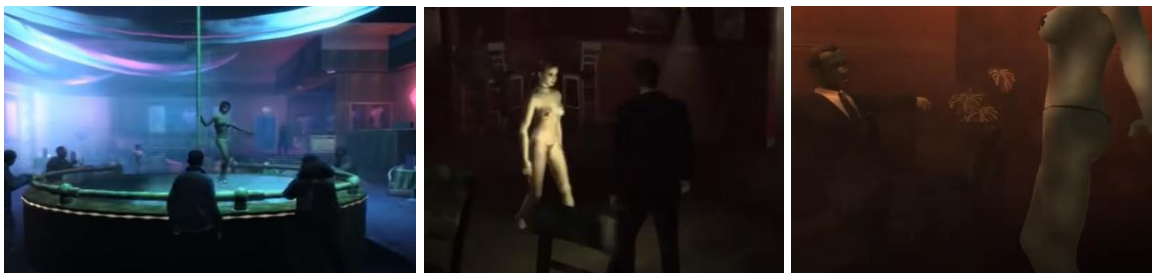


Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, TeFDrak Gamer (30 de abril de 2015). *GTA IV: Aprendiendo a tener Sexo con Sasha grey, Troll* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ymq5icmuVlw> CC BY-SA 3.0

Similarmente, en algunos de los videojuegos seleccionados, el protagonista y algunos personajes relevantes visitan clubes de striptease ya sea para contratar bailes eróticos y privados o para tener relaciones sexuales con las mujeres que allí trabajan (Ver Figuras 15, 16, 17, 18, 19 y 20). También se hacen comentarios sugestivos y provocadores sobre las mujeres que bailan semidesnudas.

Figuras 15, 16 y 17

Club de Streeptease en Grand Theft Auto IV



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Pepe Prince (17 de febrero de 2020). *Club de Striptease con Packie + GTA 4 misión actions speak louder than words. Gameplay* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=U4LUaino70c&t=1284s>. CC BY-SA 3.0

Figuras 18 y 19

Prostíbulo en God of War



Nota. Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2005, ryu hayabusa (28 de julio de 2020). *God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8&feature=youtu.be>. CC BY-SA 3.0

Figura 20

Mujer stripper en un burdel en Metro Exodus



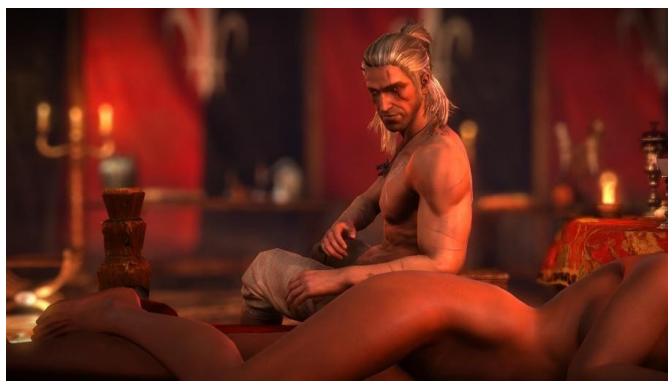
Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4Games, 2019, ArcaneCat (16 de febrero de 2019). *Metro: Exodus - The Baron's Babes.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BCoZVKLK0>. CC BY-SA 3.0

Por otro lado, en algunas escenas de baile entre hombres y mujeres, si al hombre le gusta la forma como su pareja baila puede invitarla a tener relaciones sexuales, las que no se muestran de forma explícita, pero si desde los sonidos -gemidos- que emiten ambos, siendo más intensos y evidentes los de los personajes femeninos. Si el personaje principal tiene un vínculo afectivo serio con un personaje femenino le pregunta si puede pasar a su casa, y si ésta acepta se enfoca la

cámara del juego sobre la fachada de la casa y se escuchan gemidos como indicio de relaciones sexuales. En el videojuego *The Witcher 2: Assassins of Kings*, Geralt de Rivia, el protagonista, tiene sexo con varias mujeres a quienes visita en los prostíbulos, las relaciones se muestran de forma detallada y explícita (Ver Figura 21), lo mismo ocurre en *God of War* (Ver Figura 22) y en *Assassins Creed Origins* (Ver Figura 23).

Figura 21

Escena de relación íntima en The Witcher 3: Assassins of kings



Nota. Adaptada de The Witcher 3: Assassins of Kings, de CD Projekt Red, 2011, RiverNess (26 de mayo de 2016). *Metro 2033 Redux - woman in Riga* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <http://xboxbrazucas.com.br/2015/06/the-witcher-3-wild-hunt-primeiras-impressoes/>. CC BY-SA 3.0

Figura 22

Escena de relaciones sexuales del protagonista de God of War con dos prostitutas



Nota. Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2005, ryu hayabusa. (28 de julio de 2020). *God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8>. CC BY-SA 3.0

Figura 23

Relaciones sexuales explícitas entre personajes en Assassins Creed Origins



Nota. Adaptada de Assassins Creed Origins, de UbiSoft, 2017, edepod. (4 de febrero de 2018). *Assassin's Creed Origins: Forbidden Animations* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/5zZAvvBGeHo>. CC BY-SA 3.0

Otros videojuegos dan cuenta de relaciones sexuales como necesidad fisiológica y sin ningún vínculo afectivo entre los personajes, por lo que son muy frecuentes los personajes femeninos que juegan el rol de prostitutas que satisfacen dicha necesidad. Además, es frecuente que las mujeres muestran una actitud de conquista y deseo, la que evidencian a través de la vestimenta, los movimientos y los gestos, y las relaciones sexuales que en ocasiones tienen entre ellas.

Por su parte, en el videojuego *Def Jam: Fight for NY*, la mujer se constituye en un accesorio de poder, aunque en este no se alude de forma explícita a escenas sexuales si se hace referencia al sexo a través de los diálogos o mensajes escritos, ejemplo de ello es darle al jugador la posibilidad de escoger una novia entre varias opciones de mujeres bellas y seductoras que se le

presentan (Ver Figura 24), o elegir una para que sea su esposa por una noche, como también se observa en el videojuego *Final Fantasy VII* (Ver Figuras 25 y 26).

Figura 24

Escoger novia, en Def Jam Fight for NY



Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, RiobGamer33 (14 de abril de 2019). *Def Jam Escogiendo Novia* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=M-V5Zca725E>. CC BY-SA 3.0

Figuras 25 y 26

Mujeres dispuestas para la elección como esposa por una noche en Final Fantasy VII



Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0

Se debe recordar que, como se expuso en el capítulo II, los videojuegos cuentan con relatos no jugables o cinemáticas, clips audiovisuales de carácter contemplativo que se insertan en el relato como recompensa por finalizar un nivel, como estímulo para continuar y avanzar en la historia, o como organizador de las secuencias del juego. En estas también pueden presentarse escenas con acciones y comportamientos de carácter sexual entre los personajes, un ejemplo de ello puede observarse en el videojuego *The last of Us part II*, en donde se muestran diversos tipos de relaciones interpersonales que derivan de los acontecimientos de la trama con los que deben lidiar los personajes. En esta cinemática, se pueden ver de forma contenida sexual como besos, caricias y relaciones sexuales explícitas (Ver Figuras 27, 28, 29 y 30).

Figuras 27 y 28

Besos y escenas eróticas en cinemáticas de The last of Us part II



Nota. Adaptada de The last of US part II, de Naughty Dog, 2019, Goodgamez (8 de julio de 2020). *The Last Of Us 2 - All Cutscenes Full Movie*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=E3U6byCOJIs>. CC BY-SA 3.0

Figuras 29 y 30

Escenas sexuales explícitas en cinemáticas de The last of Us part II



Nota. Adaptada de The last of US part II, de Naughty Dog, 2019, NickPicss (12 de junio de 2021). *The Last of Us 2 (PS5) - Abby & Owen Sex Scene (Ultra HD 60FPS)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Zps1oNJ3XRE>. CC BY-SA 3.0

Se resalta que no en todos los videojuegos seleccionados se presentan escenas de carácter sexual explícitas. Sin embargo, en todos ellos si las hay implícitas. Ejemplo de ello es una de las secuencias del videojuego *Metal gear solid V: the Phantom Pain*, en el que un personaje relevante dentro del juego realiza un baile de forma sensual en un escenario por fuera del marco de burdeles o prostíbulos (Figuras 31, 32 y 33). Se debe anotar que el uso de la vestimenta del personaje en mención hace parte de la historia del juego, en tanto se dice que la mujer respira a

través de su piel y la ropa la sofoca (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Figuras 31, 32 y 33

Baile bajo la lluvia, en Metal gear solid V: the Phantom Pain



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, GabeLogan3D (1 de junio de 2017). *MGSV TPP PS4 Snake y Quiet Bajo la lluvia* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UiUBrxfNY7c>. CC BY-SA 3.0

Cabe anotar que, la iniciativa de inicio de relaciones sexuales la tienen más los personajes femeninos que masculinos, lo que se demuestra en las insinuaciones, movimientos y gestos que asumen las mujeres frente a los hombres, y se hace particularmente evidente en las que tienen el rol de prostitutas. En tanto, los personajes masculinos, como se mencionó anteriormente, se dejan llevar por la necesidad fisiológica que conlleva recuperar los poderes perdidos en alguna

de sus luchas, o por la intención de recibir el merecido premio después de una batalla ganada: el sexo.

En cuanto al tipo de relaciones sexuales que se dan en los videojuegos, la mayoría de ellas se entablan más por dar y recibir placer que por un vínculo amoroso entre los personajes. El tipo más frecuente se presenta entre parejas heterosexuales y bisexuales (mujeres), sin que se descarten los tríos con participación de varias mujeres y el personaje principal masculino, o entre las primeras solamente. Se evidencian igualmente, manifestaciones sexuales no coitales como abrazos, caricias, besos, masturbación y sexo oral (felación), junto con las coitales, en las que prevalece el coito vaginal en posición Andrómaca (mujer sentada sobre el hombre recostado) y la postura del misionero (hombre encima de la mujer recostada).

No se observaron relaciones sexuales entre personajes adultos y jóvenes que evidenciaran diferencias de edad significativas, pero si se hace alusión a la pedofilia en el videojuego *Grand Theft Auto IV* como advertencia de que esta es un delito severamente castigado. De igual forma, no se perciben en los videojuegos seleccionados patrones de comportamiento sexual o actividades atípicas -parafilias-.

Ahora bien, el lenguaje utilizado por los diferentes personajes también atiende a la época y al contexto del juego. Mientras que en *Grand Theft Auto IV* se maneja una jerga callejera propia de las bandas criminales y la mafia, en *The Witcher 2: assassins of kings*, pese al doble sentido y humor en los diálogos, se utilizan términos de la Antigüedad, particularmente alusivos a la mitología griega. Cabe anotar que, las palabras ofensivas y los insultos son frecuentes en la mayoría de los videojuegos cuando de referirse al adversario se trata.

Otro punto importante, son las actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en los videojuegos seleccionados, encontrándose que estas se ven reflejadas en el trato

que reciben los personajes femeninos por parte de los masculinos. Es una constante que se les trate como objetos sexuales, que pueden ser comprados o recibidos como premio por alcanzar una meta. De igual forma, se evidencia violencia física contra ellas, que pueden incluir puñetazos, golpizas, violaciones y torturas, escenas que pueden ser implícitas (con el uso de sonidos como indicio de forcejeos y golpes) o explícitas (Ver Figuras 34, 35 y 36). Los personajes femeninos, bajo el rol de prostitutas, son el blanco de múltiples violencias por parte de los personajes masculinos, en tanto se presentan escenas en las que son brutalmente golpeadas y degradadas usando expresiones como "pedazo de mierda" o "eres menos que un perro". Cabe anotar que desde el lenguaje verbal también se presentan múltiples actitudes machistas, existiendo diversos calificativos para referirse a ellas, como: putana, zorra, perra, prostituta, una forma de ofenderlas, menospreciarlas, insultarlas y humillarlas.

Figura 34

Mujer abofeteada por el protagonista en Grand Theft Auto IV



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Rai Cain(30 de junio de 2021). *Las cosas más HORRIBLES que GTA 4 nos obligó hacer*[Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pgJRH0veDACC> BY-SA 3.0

Figuras 35 y 36

Mujeres estranguladas en God of War y Metal Gear Solid V



Nota: Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2005, WazXo (21 de agosto de 2018). *GOD OF WAR 4 | Freya maldice a Kratos luego de matar a Baldur* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WXLqeTD5ciE> CC BY-SA 3.0.



Nota: Adaptada de Metal Gear Solid, de Kojima Productions, 2015, TheGameCube64Guy (10 de agosto de 2016). *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain - The Attempted Rape of Quiet and Annihilation of Her Captors* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9iwS1-SpjyA>. CC BY-SA 3.0

En videojuegos como *Grand Theft Auto IV*, se muestran escenas en las que se comete feminicidio justificado por la infidelidad de la mujer (Ver Figura 37). En este también se evidencia tráfico de personas para la esclavitud sexual, a través de textos como: “*La vida es complicada, he matado gente, traficado gente... vendido gente....*”. Otros videojuegos dan cuenta de violencia física, secuestro y feminicidio justificado en interés políticos y a través de actos bélicos (allanamiento de aldeas) o episodios de ira desmedida (Ver Figura 38).

Figura 37

Asesinato de mujer por presunta infidelidad (Femicidio) en Grand Theft Auto IV



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, Rai Can (30 de junio de 2021). *Las cosas más HORRIBLES que GTA 4 nos obligó hacer* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pgJRH0veDA>. CC BY-SA 3.0

Figura 38

Kratos asesina a su esposa e hija en un ataque desmedido de ira en God of War



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, RockDevil (29 de diciembre de 2021). *God of War HD Remastered (2005)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KjZstFrs9BA&feature=youtu.be>. CC BY-SA 3.0

No se puede dejar pasar por alto la presencia de celos y subestimación de las capacidades de las mujeres (*Fallout 4*), o la intimidación y denigración (*Final Fantasy VII*) que algunos personajes femeninos sufren en los videojuegos, otra actitud de machismo y violencia contra ellas.

18.3.2. Espacialidad y temporalidad

Cada uno de los videojuegos cuenta con un espacio y un tiempo determinado por la propia historia, con diversos escenarios que pueden ser recorridos por el jugador, acorde con el nivel que esté jugando. Es importante anotar que, en muchos de estos videojuegos, los mapas constituyen un elemento clave para la definición de los espacios y la ubicación del jugador (Ver Figura 39).

Figura 39

Mapa del videojuego God of War



Nota. Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2001, Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War?file=Mapa_de_God_of_War.jpg). CC BY-SA 3.0

Son diversas las regiones del mundo y periodos de la historia que se toman como referencia para el desarrollo y el diseño espacial de cada uno de los juegos. En el caso de *Grand Theft Auto IV* y *Def Jam Fight for NY* se hace alusión a algunos barrios de la ciudad de New York y New Jersey con sus monumentos, edificios y organizaciones importantes (Ver Figura 40). En el primer videojuego, se le permite al jugador hacer un recorrido en taxi por toda la ciudad y observar tanto sus calles, avenidas, edificios y estructuras como las dinámicas de los personajes que se desenvuelven en éstos, posibilitando así una mayor interacción con el entorno del juego (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Figura 40

Vista de una de las calles de Grand Theft Auto IV



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0

Algo similar ocurre en *Fallout 4*, con sus ambientes citadinos, pero futuristas, que permite al jugador recrear los espacios y construir sus propias viviendas, defensas, tiendas o huertas. Al igual que en *The last of US part II* y *Metro Exodus*, que bajo la mirada de un mundo

postapocalíptico recrean los vestigios de lo que serían ciudades como Seattle, Wyoming, o las pertenecientes a la Antigua Federación Rusa y la República de Kazajistan (Ver Figura 41).

Figura 41

Mundo post apocalíptico en Metro Exodus.



Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4A Games, 2019, Fandom ([https://metrovideogame.fandom.com/wiki/Metro_Exodus?file=Gameinformer - Zima.png](https://metrovideogame.fandom.com/wiki/Metro_Exodus?file=Gameinformer_-_Zima.png)). CC BY-SA 3.0

En *The Witcher 2: Assassins of Kings*, se produce un ambiente enmarcado en la Edad Media, con sus respectivas ciudades y barrios, campamentos, biblioteca, anfiteatro, alcantarillas y criptas, al igual que castillos, monasterios, bosques, minas, cuevas y campos de batalla (Ver Figura 42). Mientras la antigüedad clásica con sus importantes ciudades: Egipto, Grecia y Roma, con escenarios mitológicos como el Olimpo, los templos de Afrodita, Atenea y Pandora, entre otros, se constituyen en el escenario para *God of War* y *Assassins Cred Origins* (Ver Figuras 43 y 44).

Figura 42

Castle La Valette en The Witcher 2: assassins of kings



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Figuras 43 y 44

Vistas del Zoco Al-Silaa, Damasco en Assassins Creed Origins



Nota. Adaptada de Assassins Creed Origins, de Ubisof, 2017, Fandom (https://assassinscreed.fandom.com/wiki/Souk_AlSilaa?file=Soukalsilahinnersouk.png). CC BY-SA 3.0

Se debe resaltar que, en algunos de los videojuegos, independientemente de la época en que se desarrolla el juego, se encuentra un burdel o prostíbulo que acogen las visitas de los

protagonistas o personajes importantes, a fin de que puedan recobrar vidas o ser premiados por los logros alcanzados (Ver Figura 45).

Figura 45

Burdel en Metro Exodus



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, ArcaneCat (16 de febrero de 2019). *Metro: Exodus - The Baron's Babes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BCoZVKLK0>. CC BY-SA 3.0

Al recorrer los diversos espacios que ofrecen estos videojuegos, se encontró una profusa iconología que hace referencia a temas de contenido sexual. Las imágenes expuestas en los diferentes espacios, ya sea como esculturas en espacios públicos o privados, vallas publicitarias, afiches en calles y lugares cerrados, etc., hacen alusión a los órganos genitales masculinos y femeninos, actos sexuales, juguetes eróticos y sexuales, sitios web para pedófilos (Ver Figuras 46, 47 y 48). En algunos casos, las decoraciones de las habitaciones incluyen obras de arte eróticas (Ver Figuras 49 y 50), y en otras las esculturas que acompañan los aposentos en que se llevan a cabo relaciones sexuales, se constituyen en el objeto que da cuenta del nivel de excitación del protagonista, como se evidencia en la imagen icónica sexual en una de las

habitaciones del videojuego God of War, en la que se simula una eyaculación: la cantidad de orina que sale del pene de la escultura se va intensificando y diseminando por todo el espacio cuando el protagonista está alcanzado el clímax (Ver Figuras 51, 52 y 53).

Figura 46

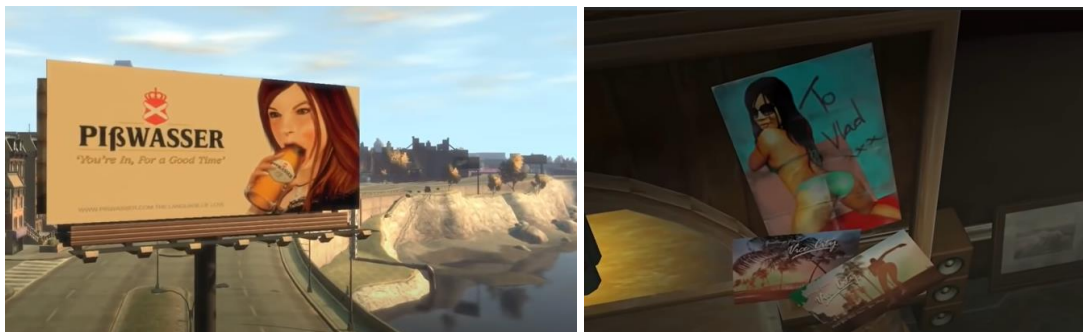
Campo de minigolf en Grand Theft Auto IV



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Vandal (14 de noviembre de 2020). 30 *DETALLES ALUCINANTES de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>. CC BY-SA 3.0

Figuras 47 y 48

Cartel publicitario y Postales en un bar en Grand Theft Auto IV



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Vandal (14 de noviembre de 2020). 30 *Detalles alucinantes de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>. CC BY-SA 3.0

Figuras 49 y 50

Decoración habitación en Assassins Creed Origins



Nota. Adaptada de Assassin's Creed Origins, de Ubisoft, 2017, Oliver AmraYT (8 de enero de 2018). *Assassin's Creed Origins / #1 Sexo en Egipto (Easter Eggs) Cosas que pasan!!* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0bRy3ljcaxY>. CC BY-SA 3.0

Figuras 51, 52 y 53

Iconos sexuales en habitación en God of War



Nota. Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2015, ryu hayabusa (29 de julio de 2020). *God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8>. CC BY-SA 3.0

Las imágenes anteriores, que buscan referenciar escenas con carácter sexuales, son en muchos casos resignificaciones que se hacen de imágenes de la publicidad y la historia del arte (Ver Figuras 54 y 55), uso que se hace como una forma de generar empatía en el jugador hacia ellas y facilitarle su decodificación por asociación, o que podría de igual forma entenderse como falta de inventiva en el proceso creativo de los productores gráficos de los videojuegos. Se debe aclarar que, la alusión a ciertas marcas publicitarias dentro de un proceso de resignificación de las imágenes, como se mencionó al inicio del párrafo, es diferente a la integración de publicidad en los escenarios del videojuego como forma de promocionar de forma no invasiva productos y servicios *-in game advertising-*.

Figura 54

Manneken Pis de Bruselas



Nota. Adaptada de Manneken Pis de Bruselas, del escultor Jérôme Duquesnoy el Viejo, sf., La guía (<https://arte.laguia2000.com/escultura/el-manneken-pis>). CC BY-SA 3.0

Figura 55

Fresco sexual de Pompeya



Nota. Adaptada de Fresco sexual de Pompeya, autor desconocido, sf., El Mundo (<https://www.elmundo.es/lectura/2022/06/10/629f465bfdddfb1278b4588.html>). CC BY-SA 3.0

En este mismo apartado se revisó la música y los sonidos presentes en los 10 videojuegos seleccionados. Cada uno de ellos cuenta con un tema musical principal que se repite a lo largo de relato dependiendo de las acciones y las misiones que enfrentan los personajes. Música creada por diferentes compositores del mundo (Ver Anexo 4. Ficha recolección información videojuegos). En algunos videojuegos, como *Grand Theft Auto IV*, el jugador tiene la oportunidad de escuchar música licenciada de diferentes géneros (Rock clásico y alternativo, *hip hop*, *death metal*, *hardcore punk*, *reggaetón*, merengue y bachata, fusión jazz y reggae), además de anuncios y publicidad falsa, como es el caso de la cerveza *Pibwasser* del videojuego *Grand Theft Auto IV*, una cerveza alemana ficticia de consumo exclusivo por los personajes del videojuego.

En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos al momento en que los personajes tienen relaciones sexuales, los que

van aumentando en intensidad para reflejar que se está teniendo un orgasmo (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

18.3.3. Relatos y narraciones que se producen en el videojuego.

En términos generales, en cada uno de los videojuegos se generan diferentes historias o relatos, que de una u otra forma se resuelven en el cumplimiento de la misión. En la mayoría, las decisiones que el jugador tome durante las misiones afectarán el desarrollo y final del juego. Algunos presentan una historia con secuencialidad única, basada en episodios o misiones que desbloquean la narrativa del juego (Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Son muchos los textos explícitos, verbales o escritos, sobre sexo que aparecen en el 70% de los videojuegos seleccionados. La mayor parte de los diálogos entre personajes sobre este tema se enfoca en insinuaciones sobre tener relaciones sexuales, en la exaltación de algunas partes del cuerpo femenino y de las cualidades masculinas, la trata de personas para explotación sexual, la degradación de la mujer, entre otras. A continuación, se presentan algunos de los diálogos o expresiones alusivos al tema sexual en varios de los videojuegos

Grand Theft Auto IV:

- *Me follé a tres chicas anoche. Una ya ni podía caminar... digo, bueno, antes podía. No es que tuviera silla de ruedas ni nada por el estilo"*
- *"La regla de no tocar me está matando"*
- *"¿Qué te pasa, no te gustan las mujeres de verdad?"*
- *"¿Quieres venir acá atrás conmigo cielo?"*
- *"Estas son las tetas nacionales de las que me habló mi primo"*

- *“Joder, voy a guardar a estas zorras en la caja fuerte para luego...”*
- *“¿Eso es lo único que soy, un polvo barato?”*
- *“¿Recuerdas a ese tipo feliz y afortunado? Al que le hablaste de la zorra pone*

cuernos de tu mujer”

- *Acabo de sacar unas fotos. Pero tú ¿cómo lo llevas? ¿Has dejado a esa zorra?*

God of War:

- *“Escógeme a mí y conocerás lo que es el verdadero placer”*
- *“Creo que me uniré (a un trío). ¿cómo nos puede seguir el ritmo?, ¡que semental!*
- *“Déjeme complacerlo mi señor”*
- *“Aunque ya no seas el dios de la guerra, aún puedes compartir mi cama”*
- *“¿Por qué Afrodita siempre puede tener toda la diversión? ¿Cuándo va a ser*

nuestro turno?

- *“Has sido verdaderamente bendecido por los dioses Kratos”*

Assassins Creed Origins

- *“Ven acá.... Cógeme...”*
- *“Voy a yacer con cualquiera....si acepta ser ejecutado a la mañana siguiente”*

Def Jam: Fight for NY:

- *“Vamos.... a ver qué tanta energía te queda después de esa pelea”*

Final Fantasy VII

- *“Ok, bellas mujeres, es hora de alinearse para recibir a Don”*
- *“Que vestido tan bonito, estás preciosa ¿a donde vas tan guapa?”*
- *Sería lo más salir con una chica así de buenorra”*
- *“Uff, Corneo va a babear con ella”*

- *“Ese vestido sí que es sexy”*
- *“Vamos a zumbar”*
- *“Esa es la chica de Madame M, ¿no?, uff está genial”*
- *“¿Y esa es la de Andreas? ya me podría hacer un favor...”*
- *“Esta vez sí que están de rechupete las tres, ¿no te parece?”*

En algunas ocasiones se presentan en el videojuego Fallout 4 conversaciones antes y después de que los personajes tienen relaciones sexuales:

- *“Hay algo en ti que te hace especial, ¿No es así? Ah, claro, los músculos, podría acostumbrarme a ellos”*
- *“Pensé que tú y yo podríamos conocernos mejor”*
- *“creo que podemos ser más que amigos”*

También se presentan algunas conversaciones referentes al sexo y la prostitución en el videojuego Metro Exodus:

- ... *“Mira, es uno de los arribos nuevos... ven y lame los talones del jefe”*
- ... *“Allá abajo solo puedes ver el techo y aguantar hambre... aquí solo tienes que abrir tus piernas y disfrutar del resto del día”*
- ... *“Hey chico lindo... ven y búscame después de que hables con el barón, no te decepcionarás”*

18.3.4. Valores y antivalores

En el 100% de los videojuegos seleccionados se exalta, a través de las acciones, actitudes y comportamientos de los personajes, el valor de la lealtad; en el 90% los valores de la justicia y

la verdad; en el 80% el valor de la gratitud; en el 70% la solidaridad; en el 60% la honestidad; y solo en el 30% el respeto y la tolerancia.

En el 90% de los videojuegos se observan actitudes y comportamientos arrogantes, injustos, deshonestos, violentos y de traición. En el 80% de ellos, reina el irrespeto hacia el otro y el egoísmo, mientras en un 70% se hace evidente la intolerancia entre los personajes y las situaciones que se les presentan. Solo un 20% de los videojuegos dan cuenta de desigualdades

(Ver Anexo 5. Registro de información de videojuegos para analizar).

Capítulo VI. Uso y Apropiación de Videojuegos Comerciales por Adolescentes y Profesores de Secundaria de la Institución Educativa INEM José Félix De Restrepo

19. Uso y Apropiación de Videojuegos Comerciales por los Adolescentes

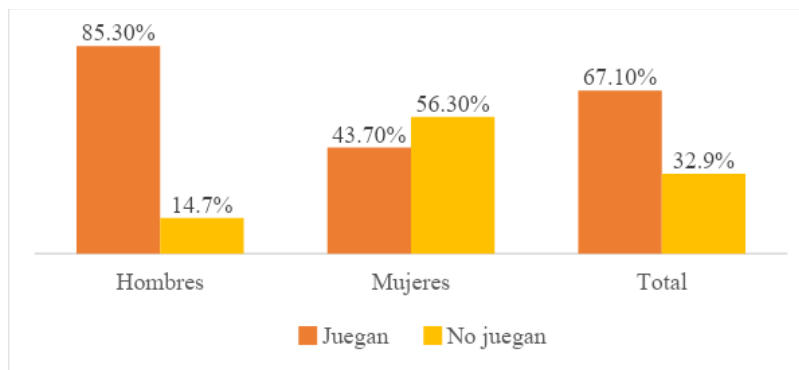
Después de indagar a los estudiantes sobre sus datos sociodemográficos, percepción de la situación socioeconómica, percepción psicosocial, salud sexual y prácticas sexuales. Luego se les preguntó acerca del uso y apropiación que hacían de videojuegos comerciales, abordando cuestiones relacionadas con la frecuencia, lugar y número de horas que dedicaban a jugarlos, personas con las que jugaban, control de los contenidos y los tiempo de juego por parte de los adultos, motivación para usar videojuegos, habilidades que consideraban mejoran al usar éstos, utilización de videojuegos en el aula de clase para aprender conceptos relacionados con temas del currículo escolar, contenido sexual que identificaban en los videojuegos comerciales y videojuegos educativos que habían utilizado. En total se realizaron 42 preguntas sobre el tema, encontrando los siguientes resultados:

Sobre el uso de videojuegos se halló que el 67,1% de los estudiantes los juega y el 32,9% no. Del total de los hombres, lo hacen el 85,3% y el 14,7% no, y de las mujeres el 43,7% si juegan y el 56,3% no juegan, con diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo ($n=862$; Valor $\chi^2 = 166,897$; 1gl; Valor $p= 0,000$). Teniendo en cuenta la percepción sociocultural que se tiene del uso exclusivo de los videojuegos por parte de los hombres, no se puede desestimar, dentro del grupo de las mujeres, el alto porcentaje de éstas que los usan, siendo casi la mitad de la totalidad del grupo. Así mismo, en una relación comparativa con el grupo de los hombres que los usan, alcanzan un porcentaje del 51,23% (Ver Gráfico 25. Estudiantes videojugadores, según sexo). Entre los estudiantes que respondieron que sí jugaban

videojuegos (n=578), el 71,5% son hombres y el 28,5% mujeres, lo que muestra que, aún dentro del grupo de jugadores, predominan los hombres.

Gráfico 25

Estudiantes videojugadores, según sexo

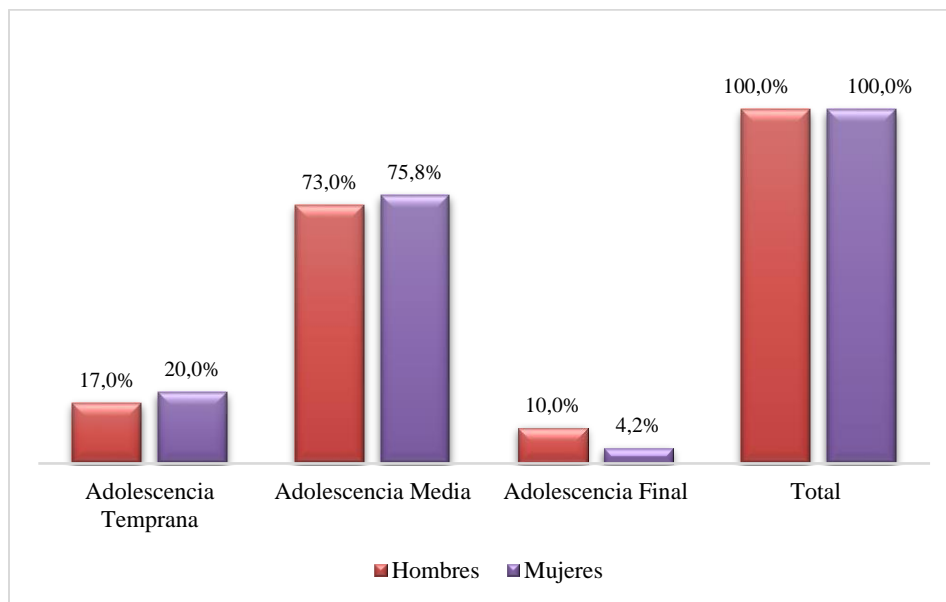


Fuente: Elaboración propia

La consulta presentó el resultado de la edad promedio en que empezaron a jugar videojuegos fue 8,1 años (Ds = 2,9), siendo menor en hombres que mujeres ($t = 6,561$; $p = 0,000$). En relación con la edad de los jugadores, el 73,1% de los hombres y el 75,8% de las mujeres tienen entre 14 y 17 años; el 17,0% de los hombres y el 20,0% de las mujeres tienen entre 10 y 14 años; y el 10,0% de los hombres y el 4,2% de las mujeres tienen entre 17 y 18 años. Tanto en la adolescencia temprana como en la final se presenta el menor porcentaje de estudiantes jugadores; y en la adolescencia final, en relación con las etapas que la anteceden, se registra el menor número de mujeres jugadoras (Ver Gráfico 26. Estudiantes videojugadores, según edad).

Gráfico 26

Estudiantes videojugadores, según edad.

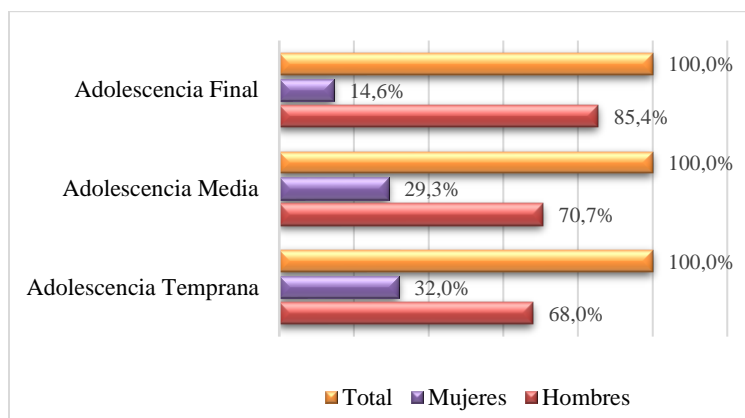


Fuente: Elaboración propia.

Es importante resaltar que, comparativamente en relación con la edad y el sexo, en cada una de las etapas de la adolescencia en que se encuentran los jugadores es mayor el porcentaje de hombres que juegan que el de mujeres: adolescencia temprana: 68,0% hombres, 32,0% mujeres; adolescencia media: 70,7% hombres, 29,3% mujeres; adolescencia final, 85,4% hombres y 14,6% mujeres; con diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo y la edad ($n=577$; $\text{Chi}^2: 5,330$; 2 gl; $p = 0,051$). Se destaca que, mientras los porcentajes de mujeres que juegan disminuye a medida que se avanza en la edad (32,0% adolescencia temprana; 29,3% adolescencia media; 14,6% adolescencia final), el de los hombres por el contrario se va incrementando (68,0% adolescencia temprana; 70,7% adolescencia media; 85,4% adolescencia final). (Ver gráfico 27. Estudiantes videojugadores, según edad y sexo).

Gráfico 27

Estudiantes videojugadores, según edad y sexo

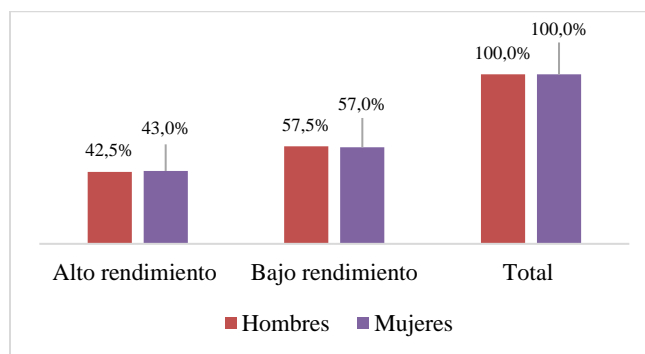


Fuente: Elaboración propia

Al revisar el rendimiento académico de los estudiantes jugadores se encontró que el 42,5% de los hombres y el 43,0% de las mujeres tienen buen rendimiento, y el 57,5% de los hombres y el 57,0% de las mujeres tienen bajo rendimiento; sin diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo y el rendimiento académico ($n=577$; $\chi^2: 0,015$; 1 gl; $p = 0,903$ (Ver Tabla 8. Rendimiento académico de los estudiantes videojugadores).

Gráfico 28

Rendimiento académico de los estudiantes videojugadores



Fuente: Elaboración propia

Al indagar a los jugadores sobre su lugar preferido para jugar, el 78,7% respondió que era su propia casa, el 14,7% la casa de los amigos. Es bajo el porcentaje de estudiantes que utilizan salas de videojuegos (3,9%) o de internet para hacerlo (1,1%), de igual forma solo el 1,7%, dijo que los utilizaba en el colegio. Los resultados arrojados muestran diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo y lugar de juego ($n=544$; Chi^2 : 17,747; 4 gl; $p = 0,001$) En relación con el sexo, es mayor el porcentaje de hombres que juega en la propia casa (80,8%) que el de las mujeres (73,2%). Las mujeres, a diferencia de los hombres, muestran mayor preferencia por jugar en casa de los amigos, y éstos últimos hacen más uso de salas de videojuegos que las mujeres. Pese a que es bajo el porcentaje que utiliza videojuegos en la institución educativa, es mayor el porcentaje de mujeres (3,4%) que lo hace que el de los hombres (1,0%). No se registra ninguna mujer que haga uso de las salas de internet para jugar videojuegos. (Ver Tabla 25. Espacios utilizados por los estudiantes para jugar videojuegos).

Tabla 25

Espacios utilizados por los estudiantes para jugar videojuegos

Espacios utilizados para jugar videojuegos (n=544)	Hombres		Mujeres		Total		Valor Ch ²	Valor p<0,05
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%		
Propia casa	319	80,8	109	73,2	428	78,7	17,747	0,001
Casa de un amigo	47	11,9	33	22,1	80	14,7		
Sala de videojuegos	19	4,8	2	1,3	21	3,9	4 gl	
Sala de internet	6	1,5	0	0,0	6	1,1		
Colegio	4	1,0	5	3,4	9	1,7		

Fuente: Elaboración propia

En relación con la frecuencia de juego, el 34,4% de los jugadores respondió hacerlo de vez en cuando, el 28,0% diariamente, el 22,5% jugar día de por medio y el 15,2% solo los fines de semana, con diferencias estadísticamente significativas en relación frecuencia de juego según sexo ($p = 0,000$). Es mucho mayor el porcentaje de hombres que juega diario (34,1%) y día de por medio (24,7%) que el de las mujeres (11,9% y 16,6%), y el porcentaje de éstas últimas que dice jugar de vez en cuando es más del doble del de los hombres (57,6% y 25,5% respectivamente) (Ver Tabla 26. Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo).

Tabla 26

Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo

Característica	Hombres		Mujeres		Total		Valor Ch ²	Valor p<0,05
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%		
Frecuencia de Juego (n=547)								
Diario	135	34,1	18	11,9	153	28,0	55,488	0,000
Día de por medio	98	24,7	25	16,6	123	22,5	3 gl	
Fines de semana	62	15,7	21	13,9	83	15,2		
De vez en cuando	101	25,5	87	57,6	188	34,4		
Horas de juego semanal (n=534)								
1 a 5 horas	214	54,5	114	80,9	328	61,4	32,442 4 gl	0,000
6 a 10 horas	97	24,7	18	12,8	115	21,5		
11 a 20 horas	41	10,4	5	3,5	46	8,6		
20 a 30 horas	25	6,4	4	2,8	29	5,4		
Más de 30 horas	16	4,1	0	0,0	16	3,0		

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las horas que dedican semanalmente a jugar, el 61,4% destinan entre 1 a 5 horas, el 21,5% entre 6 y 10 horas; el 8,6% entre 11 y 20 horas; el 5,4% entre 21 y 30 horas; sólo

el 3,0% juega más de 30 horas semanales. Las mujeres limitan más su tiempo de juego, al registrarse el mayor porcentaje entre 1 a 5 horas semanales. Por su parte, los hombres alcanzan porcentajes significativos en los tiempos de juego entre 6 a 10 horas y 11 a 20 horas en relación con las mujeres, y sólo ellos registran tiempos de juegos superiores a 30 horas semanales. Se debe anotar que, pese a que el porcentaje de hombres jugadores es mayor que el de mujeres, más de la mitad de éstos registran entre 1 a 5 horas de juego semanal. Existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo para horas que dedican los adolescentes a jugar videojuegos ($p = 0,000$) (Ver Tabla 26. Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo).

Al indagar a los estudiantes jugadores, con cuáles personas jugaban principalmente, el 31,0% refirió hacerlo solo, 30,1% con amigos en línea, el 18,0% con amigos en espacios de presencialidad, y el 15,4% con familiares. Solo el 5,5% expresó jugar con desconocidos en línea. Las mujeres juegan más solas, con amigos presenciales y con familiares que los hombres. Además, juegan menos, que los hombres, con amigos o desconocidos en línea. Los hombres juegan mucho menos con familiares que las mujeres. Existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo y personas con las que los adolescentes juegan videojuegos ($p = 0,000$). (Ver Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores). Datos anteriores no se correlacionan con los arrojados sobre el relacionarse con otros jugadores como una de las motivaciones para jugar videojuegos, en tanto solo el 1,3% de los hombres y el 2,0% de las mujeres la consideran importante (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos).

Tabla 27

Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores

Característica (n=545)	Hombres		Mujeres		Total		Valor Ch ²	Valor p<0,05
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%		
Solo	119	30,1	50	33,3	169	31,0	20,464 4 gl	0,000
Amigo presencial	68	17,2	30	20,0	98	18,0		
Amigos en línea	135	34,2	29	19,3	164	30,1		
Desconocidos en línea	25	6,3	5	3,3	30	5,5		
Familiares	48	12,2	36	24,0	84	15,4		

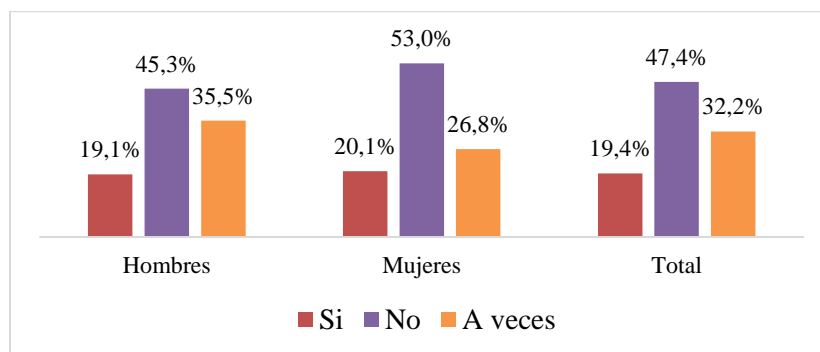
Fuente: Elaboración propia

Al indagar a los estudiantes sobre si algún adulto controlaba las horas que dedicaban a jugar videojuegos, el 19,4% respondió que sí, el 32,2% que a veces, y el 47,4% dijo no tener ningún tipo de control. El 45,3% de los hombres respondió no tener ningún control por parte de los adultos sobre los tiempos de juego, y el 35,5% dijo que algunas veces lo hacían, en tanto para las mujeres es mayor el porcentaje de no recibir ningún tipo de control (53,0%) y menor el de ser controlado algunas veces (26,8%) (Ver Gráfico 29. Control de horas de juego por parte de los adultos a los estudiantes videojugadores).

Los datos anteriores evidencian un mayor control por parte de los adultos sobre el tiempo de juego a los hombres que a las mujeres, lo que puede correlacionarse con las horas semanales que dedican los hombres y mujeres a jugar, siendo los hombres quienes registran jugar más de 6 horas a la semana (45,6%) que las mujeres (19,1%) (Ver Tabla 26. Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo).

Gráfico 29

Control de horas de juego por parte de los adultos a los estudiantes videojugadores

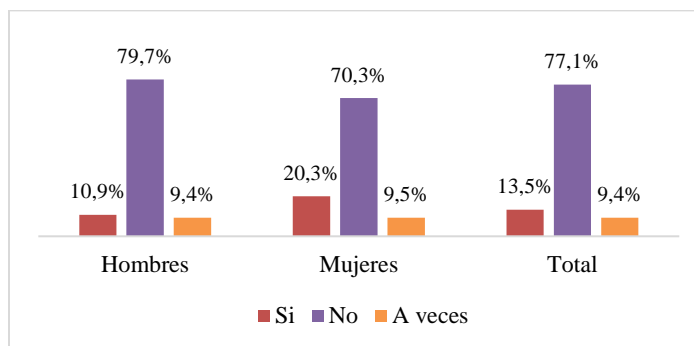


Fuente: Elaboración propia

En relación con el control que ejercen los adultos sobre el contenido de los videojuegos que juegan los adolescentes, se encontró que el 77,1% de los estudiantes jugadores respondieron no tener ningún control. Por grupos, según sexo, a las mujeres (20,3%) se les controla más el contenido de los juegos que habitualmente usan, en comparación con los hombres (10,9%) (Ver Gráfico 30. Control de contenidos de los videojuegos a los estudiantes videojugadores).

Gráfico 30

Control de contenidos de los videojuegos a los estudiantes videojugadores



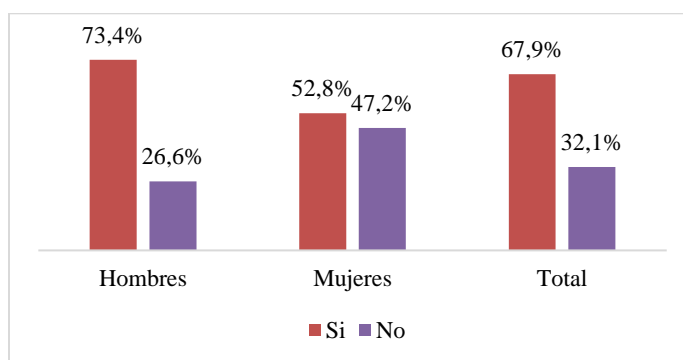
Fuente: Elaboración propia

Estos datos se pueden correlacionar con los datos sobre el control que ejercen los adultos sobre el tiempo que juegan los adolescentes (Ver Gráfico 29. Control de horas de juego por parte de los adultos a los estudiantes videojugadores) y con los del tiempo que éstos dedican a jugar semanalmente (Ver Tabla 26. Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo), lo que evidencia que, pese a que las mujeres dedican menos tiempo a jugar y reciben menos control sobre los tiempos de juego que los hombres, se les controla más los contenidos que a éstos últimos.

Es importante anotar que el 67,9% de los jugadores expresaron conocer los sistemas de clasificación de los videojuegos, siendo mayor el porcentaje de hombres que lo conocían que el de mujeres, con diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo ($n= 529$; $\text{Chi}^2 = 20,151$; 1 gl; $p = 0,000$) (Ver Gráfico 31. Conocimiento de los estudiantes videojugadores sobre los sistemas de clasificación de videojuegos).

Gráfico 31

Conocimiento de los estudiantes videojugadores sobre los sistemas de clasificación de videojuegos

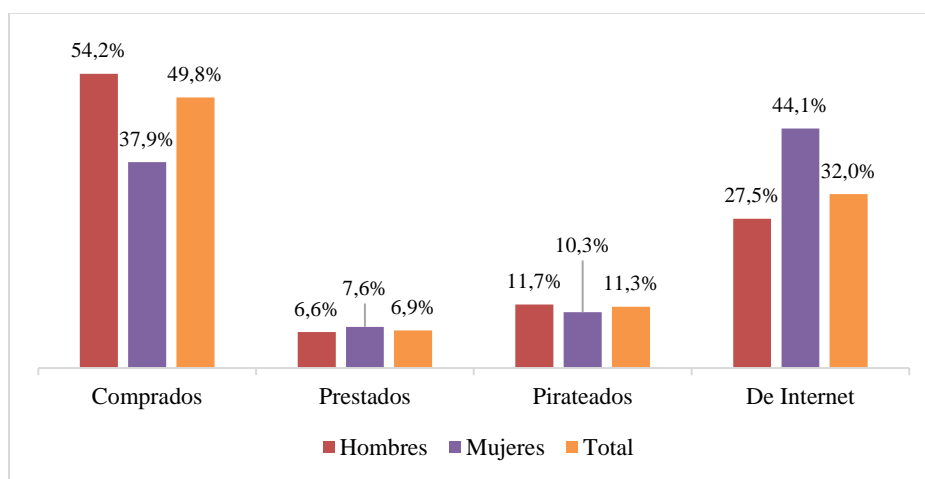


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la forma de consecución de los videojuegos, el 49,8 % de los jugadores dijo comprarlos en tiendas especializadas. Las mujeres (37,9%) compran menos videojuegos que los hombres (54,2%). En contraposición, es mayor el porcentaje de mujeres (44,1%) que el de los hombres (27,5%) que prefiere jugarlos a través de internet. Datos que deben correlacionarse con la información registrada sobre las personas con las que juegan videojuegos los adolescentes (Ver Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores). En tanto el 40,5% de los hombres dijeron jugar con amigos o desconocidos en línea frente al 22,6% de las mujeres que expresaron hacerlo. Los porcentajes en ambos grupos, hombres y mujeres son similares frente a la consecución de videojuegos prestados y de forma ilegal. Se presentan diferencias estadísticamente significativas para la consecución de los videojuegos, en relación con el sexo ($n=538$; $\chi^2: 15,137$; 3 gl; $p = 0,002$) (Ver Gráfico 32. Modo de consecución de videojuegos de los estudiantes videojugadores).

Gráfico 32

Modo de consecución de videojuegos de los estudiantes videojugadores



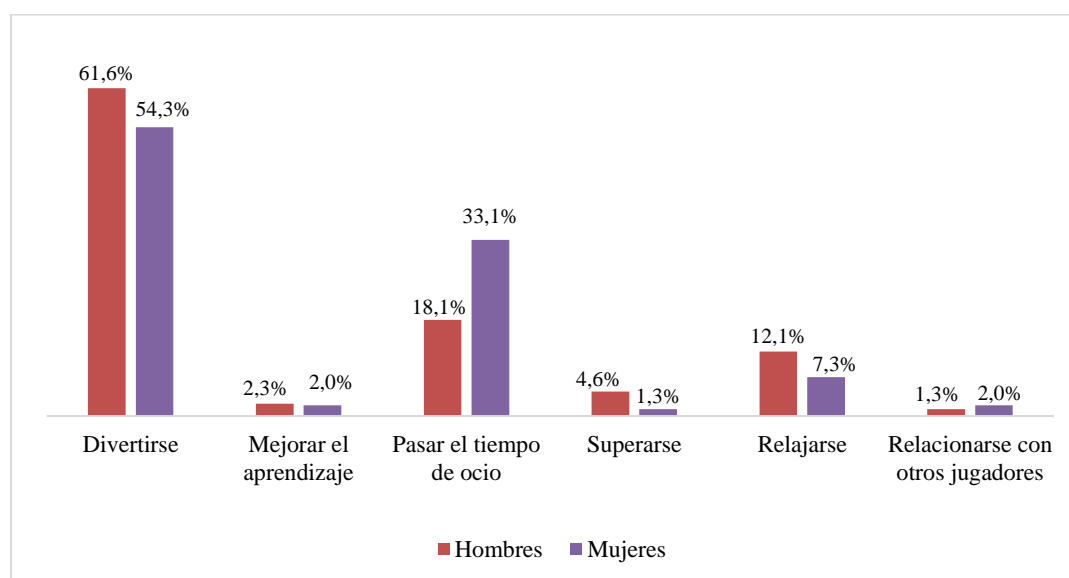
Fuente: Elaboración propia.

Luego de las preguntas sobre el uso que hacían de los videojuegos los estudiantes jugadores, se les preguntó sobre la apropiación que hacían de los mismos.

Es así como al averiguar para qué jugaban, el 61,6% de los hombres y el 54,3% de las mujeres lo hacían para divertirse; el 33,1% de las mujeres y el 18,1% de los hombres por ocio; el 12,2% de los hombres y el 7,3% de las mujeres para relajarse. Un muy bajo porcentaje lo utilizan para mejorar el aprendizaje (2,3% hombres y 2,0% mujeres) y para relacionarse con otros congéneres (1,3% hombres y 2,0% mujeres) (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos).

Gráfico 33

Motivación de los estudiantes para usar videojuegos



Fuente: Elaboración propia

Estos últimos datos no se correlacionan con los arrojados sobre las preferencias manifiestas por los adolescentes de jugar en compañía de otras personas (69,0%) en lugar de

hacerlo solos (31,0%) (Ver Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores).

Según los estudiantes jugadores, lo más atractivo de los videojuegos es, en primer lugar, alcanzar metas (45,9%); segundo, superar el propio récord (42,5%); tercero, vivir aventuras (34,6%); seguido por hacer posible lo que en la vida real no puede hacerse (25,6%) y superar el récord de los amigos (24,4%). En relación con el sexo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las motivaciones antes mencionadas. Con menos porcentaje son convertirse en el personaje elegido (16,6%), otros (12,2%), resolver problemas de forma colectiva (9,8%) y vivir romances (3,3). Es importante resaltar que en relación con jugar videojuegos para resolver problemas de forma colectiva, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, según sexo (12,0% hombres; 4,1% mujeres; $\chi^2 = 7,603$ 1 gl, $p = 0,006$) (Ver Tabla 28. Atractivo de los videojuegos para los estudiantes).

Tabla 28

Atractivo de los videojuegos para los estudiantes

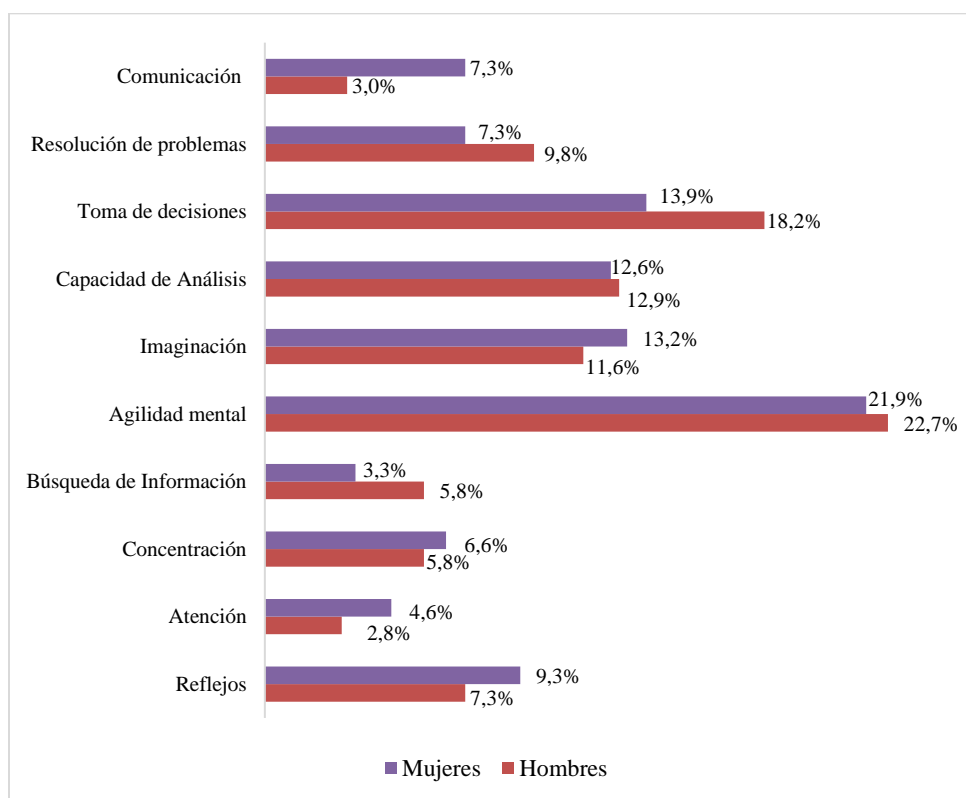
Característica	Hombres		Mujeres		Total		Valor Ch ²	Valor p<0,05
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%		
Alcanzar metas (n=542)	188	47,8	61	40,9	249	45,9	2,070	0,150
Vivir aventuras (n=541)	141	36,0	46	30,9	187	34,6	1,240	0,265
Vivir romances (n=541)	13	3,3	5	3,4	18	3,3	0,001	0,982
Superar el propio récord (n=541)	163	41,6	67	45,0	230	42,5	0,506	0,477
Superar el récord de los amigos (n=542)	103	26,2	29	19,5	132	24,4	2,668	0,102
Convertirse en el personaje elegido (n=542)	67	17,0	23	15,4	90	16,6	0,203	0,653
Resolver problemas colectivamente (n=541)	47	12,0	6	4,1	53	9,8	7,603	0,006
Hacer posible lo que en la vida real no puedes hacer (n=541)	107	27,2	32	21,5	139	25,6	1,873	0,171
Otros (n=540)	55	14,0	11	7,4	66	12,2	4,879	0,087

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las habilidades que estiman desarrollan los videojuegos, se les pidió a los estudiantes jugadores que, de una lista de diez, señalaran las tres más importantes, los hombres expresaron: el 22,7% la agilidad mental, 17,0% la habilidad para la toma de decisiones y el 12,8% la capacidad de análisis. Por su parte, las mujeres respondieron: el 21,9% la agilidad mental, el 13,9% la habilidad para la toma de decisiones y el 13,2% desarrollar la imaginación (Ver Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo).

Gráfico 34

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Estos datos no son recíprocos con los arrojados sobre la motivación de los estudiantes para jugar, en tanto el 91,8% de los hombres y el 94,9% de las mujeres expresaron hacerlo para divertirse, pasar el tiempo de ocio y relajarse (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos).

Además, es mayor el porcentaje de mujeres frente al de los hombres que consideran que otras habilidades desarrolladas con el uso de videojuegos son: el desarrollo de reflejos (9,3% y 7,3% respectivamente), lograr mayor concentración (6,6% y 5,8% respectivamente) y comunicarse con los demás (7,3% y 3,0% respectivamente). Este último dato no se correlaciona con el porcentaje, tanto de hombres (69,9%) y de mujeres (6,66%) que juega en compañía de amigos, con desconocidos en línea y con familiares (Ver Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores), pero si con el dato arrojado sobre el relacionarse con otros jugadores (1,3% hombres; 2,0% mujeres) como una de las motivaciones para usar videojuegos (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos).

Por su parte, en el aspecto el desarrollo de habilidad para la búsqueda de información, la consulta arrojó: es mayor el porcentaje de hombres que mujeres que consideran el desarrollo de la habilidad para la búsqueda de información (5,8% y 3,3% respectivamente) y de la habilidad para resolver problemas (9,8% y 7,3% respectivamente) al jugar videojuegos. Estos datos deben ser revisados a la luz de los arrojados ante la pregunta sobre la motivación para usar videojuegos, en tanto sólo el 2,3% de los hombres y el 2,0% de las mujeres dijeron hacerlo para mejorar aprendizaje, y el 4,6% de los hombres y 1,3% de las mujeres para superarse (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos), y con los datos sobre el resolver problemas colectivamente como uno de los atractivos de los videojuegos para ser jugados (12,0% hombres y 4,1% mujeres) (Ver Tabla 28. Atractivo de los videojuegos para los estudiantes).

Al preguntarle a los estudiantes jugadores sobre si consideraban que los videojuegos podrían generar adicción, aislamiento social, sedentarismo, comportamientos agresivos o disminución del rendimiento académico y la capacidad imaginativa, se presentó el siguiente resultado: 36,1% piensan que pueden generar adicción, dato que puede estar asociado al uso diario y día de por medio de videojuegos (58,8% hombres; 28,5% mujeres) y a más de seis horas de juego semanales (45,6% hombres y 29,1% mujeres) (Ver Tabla 26. Frecuencia y horas de uso de videojuegos de los estudiantes, según sexo). También puede relacionarse con el bajo control de horas de juego (19,4%) que tienen los adolescentes por parte de un adulto (Ver Gráfico 29. Control de horas de juego por parte de los adultos a los estudiantes videojugadores).

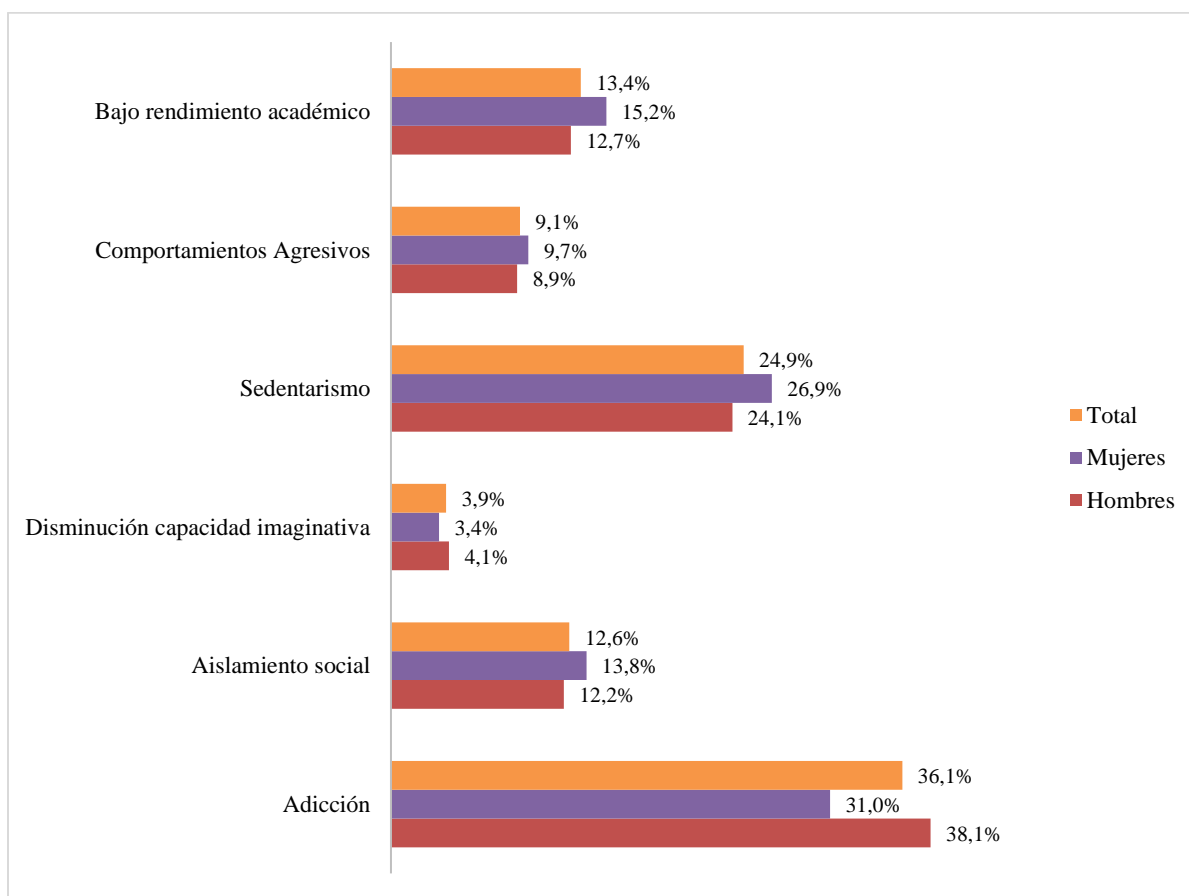
Además, el 24,9% de los adolescentes piensa que pueden generar sedentarismo, 13,4% que pueden incidir negativamente en el rendimiento académico, información que se relaciona con el bajo rendimiento académico reportado de los estudiantes videojugadores (57,5% hombres y 57,0% mujeres) (Ver Gráfico 28. Rendimiento académico de los estudiantes videojugadores). Otro indicador nos señala que 12,6% consideran que producen aislamiento social, lo que puede estar relacionado con el alto porcentaje de estudiantes que manifestaron jugar solos (30,9%) y los que tienen la casa como el principal lugar de juego (78,6%) (Ver Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores y Tabla 25. Espacios utilizados por los estudiantes para jugar videojuegos).

Se subraya que es bajo el porcentaje de estudiantes quienes consideran que los videojuegos pueden influir negativamente en la capacidad imaginativa (3,9%), lo que se correlaciona directamente con el dato sobre el potencial de los videojuegos para el desarrollo de la imaginación (11,6% hombres y 13,2% mujeres) (Ver Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo). De

igual forma, es bajo el porcentaje de estudiantes quienes expresan que los videojuegos pueden generar comportamientos agresivos en el jugador (9,1%); sin embargo, para las mujeres (9,7%) es mayor la posibilidad que para los hombres (8,9%) de generar en el jugador conductas agresivas (Ver Gráfico 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre aspectos negativos de los videojuegos).

Gráfico 35

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre aspectos negativos de los videojuegos



Fuente: Elaboración propia.

Sobre las posibilidades que ofrecen los videojuegos, dadas sus características interactivas e inmersivas, el 65,2% de los jugadores consideran que éstos permiten tomar decisiones y

analizar las consecuencias (Ver Tabla 29. Aspectos interactivos e inmersivos de los videojuegos según los estudiantes videojugadores).

Tabla 29

Aspectos interactivos e inmersivos de los videojuegos según los estudiantes videojugadores

Característica	Hombres		Mujeres		Total		Valor Ch ²	Valor p<0,05
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%		
El jugador coautor de la historia (n=508)	218	57,2	64	50,4	282	55,5	1,796 1 gl	0,180
Simular situaciones reales (n=507)	194	50,9	57	45,2	251	49,5	1,222 1 gl	0,269
Toma de decisiones y análisis de consecuencias (n=508)	242	64,6	85	66,9	331	65,2	0,234 1 gl	0,628
Aprendizaje significativo (n=508)	129	33,9	37	29,1	166	32,7	0,966 1 gl	0,326
Motivación para aprender (n=508)	110	29,9	34	26,8	144	28,3	0,207 1 gl	0,649

Fuente: Elaboración propia.

Este resultado se conecta con la percepción que tienen sobre las habilidades que desarrollan los videojuegos en cuanto a la resolución de problemas (9,1%), la toma de decisiones (17,0%) y la capacidad de análisis (12,8%) (Ver Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo).

Por otra parte, el 55,5% piensa que, como jugador, puede ser coautor de la historia, dato que puede asociarse a la percepción que tienen sobre el bajo efecto del uso de los videojuegos en la disminución de la capacidad imaginativa (4,1%) (Ver Gráfico 35. Percepción de los estudiantes jugadores sobre aspectos negativos de los videojuegos). El 49,5% estima que con ellos pueden simular situaciones reales que le permiten al jugador aplicar los conocimientos que tiene sobre dicha situación, dato que puede encadenarse con el 25,6% de los adolescentes que

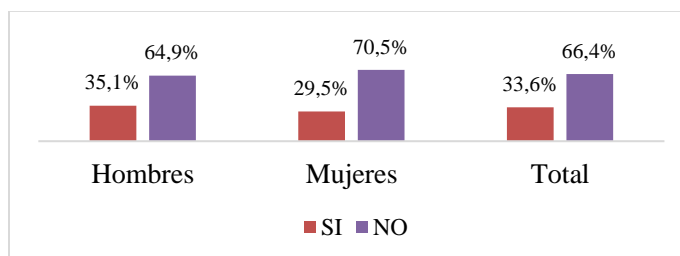
dicen que uno de los atractivos para jugar videojuegos es hacer posible lo que en la vida real no pueden hacer (Ver Tabla 28. Atractivo de los videojuegos para los estudiantes).

Solo el 32,7% de los estudiantes valora la generación de experiencias de aprendizaje significativo que pueden brindar los videojuegos, y el 28,3% la motivación por aprender que pueden suscitar en el jugador. Estos datos se relacionan directamente con los arrojados con relación a la motivación de los estudiantes de usar videojuegos para mejorar el aprendizaje (2,3% hombres; 2,0 mujeres) (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos) y con la percepción que tienen de la búsqueda de información como una habilidad que se desarrolla con los videojuegos (5,8% hombres y 3,3% mujeres) (Ver Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo).

En relación con el uso de videojuegos en el aula por parte de los profesores, para abordar temáticas específicas del currículo, el 33,6% de los jugadores respondió que sí los utilizan y el 66,4% que no (Ver Gráfico 36. Utilización de videojuegos por profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, según los estudiantes).

Gráfico 36

Utilización de videojuegos por profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, según los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

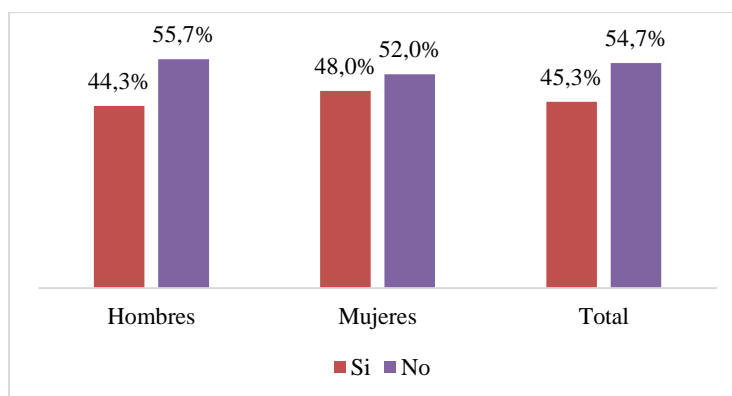
19.1. Percepción de los Estudiantes Videojugadores sobre el Contenido Sexual en Videojuegos Comerciales

Posterior a las preguntas sobre uso de los videojuegos comerciales, percepción sobre los aspectos positivos y negativos de éstos, y su inclusión en el aula de clase por parte de los profesores para abordar temas propios de los currículos, se dio paso a un grupo de preguntas relacionadas con la percepción que tenían los estudiantes jugadores sobre el contenido sexual, implícito o explícito, en los videojuegos comerciales que jugaban. Se encontraron los siguientes resultados:

Sobre la pregunta de si consideraban que los videojuegos eran exclusivamente para los hombres, el 98,5% de los hombres y el 97,9% de las mujeres respondieron no. Al 45,3% de los estudiantes les gustaría aprender sobre sexualidad con videojuegos comerciales, siendo mayor el porcentaje de mujeres frente al de los hombres. Al 54,7% no le gustaría aprender sobre sexualidad a través de videojuegos comerciales. (Ver Gráfico 37. Motivación de los estudiantes de aprender sobre sexualidad utilizando videojuegos comerciales).

Gráfico 37

Motivación de los estudiantes de aprender sobre sexualidad utilizando videojuegos comerciales



Fuente: Elaboración propia.

Este último dato podría correlacionarse con el poco valor que les dan los estudiantes a los videojuegos en el desarrollo de habilidades relacionadas con la búsqueda de información (5,1%) (Ver Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo). Resultados semejantes con la poca motivación que sienten de usarlos para mejorar el aprendizaje (2,3% hombres; 2,0% mujeres) (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos). Además, resultado que también se relaciona con el bajo porcentaje de uso de videojuegos con fines educativos por parte de los maestros (33,6%) (Ver Gráfico 36. Utilización de videojuegos por profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, según los estudiantes).

Sobre si consideraban que los videojuegos comerciales tenían contenido sexual implícito, el 63,2% de los hombres y el 63,0% de las mujeres respondieron sí (Ver Tabla 30. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre el contenido sexual implícito y explícito en videojuegos comerciales).

Tabla 30

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre el contenido sexual implícito y explícito en videojuegos comerciales

Contenido sexual en videojuegos	Hombres				Mujeres				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Implícito (n=540)	249	63,2	145	36,8	92	63,0	54	37,0	341	63,1	199	36,9
Explícito (n=541)	153	38,8	241	61,2	44	29,9	103	70,1	197	36,4	344	63,6

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se listan los videojuegos que dijeron los estudiantes tenían contenido sexual y les gustaba jugar (Ver Tabla 31. Videojuegos con contenido sexual implícito que conocen y/o juegan los estudiantes).

Tabla 31

Videojuegos con contenido sexual implícito que conocen y/o juegan los estudiantes

Nombre Videojuego	Desarrollador	País	Género	Clasif. ESRB	Modo de Juego	Sinopsis
League of Legends	Riot Games, Inc.	EE.UU	Rol de Acción	T	Multijugador	Juego colaborativo de competencia, que permite el control de personajes con habilidades únicas. Se puede jugar en tres modos: La Grieta del Invocador, el Abismo de los Lamentos y Teamfight Tactics.
Resident Evil	Capcom Co.	Japón	Survival horror	M	Un jugador	El juego sigue la trama de dos personajes de una fuerza élite que investiga la desaparición de los miembros de su equipo, y quedan atrapados en una mansión infestada de zombis.
Assassin's Creed	Ubisoft Montreal	Canadá Francia EE.UU	Acción Aventura	M	Un jugador	Juego que gira en torno a una orden secreta conocida como los Hashshashin -asesinos- durante la Tercera Cruzada en Tierra Santa.
Bayonetta	Platinum Games	Japón	Acción Aventura	M	Un jugador	Aventuras heroicas de una bruja que resuelve misterios del pasado y se enfrenta a una horda de ángeles malvados
Beyond two souls	Quantic Dream	Francia	Drama Interactivo	M	Un jugador Dos jugadores	Narra la vida de una joven que posee el don de entrar en contacto con el mundo de los espíritus.
BioShock	2K Boston Digital Extremes Feral Interactive	EE.UU	Disparos en 1ª persona; Acción Aventura	M	Un jugador	Jack, un superviviente de un accidente aéreo que lucha contra seres mutados y tienen poderes especiales.
Bully	Rockstar Vancouver Rockstar Toronto Mad Doc Software War Drum Studios	Canadá	Acción Aventura Videojuego no lineal	T	Un jugador Multijugador	El juego tiene como protagonista a un adolescente cuya lucha es contra el acoso que sufre por parte de sus compañeros de escuela debido a su carácter.
Call of Duty	Infinity Ward Treyarch Spark Unlimited Amaze Entertainment n-Space Gray Matter Interactive Ideaworks Game Studio Sledgehammer Games	EE.UU	Disparos en primera y tercera persona, bélico, acción	M	Un jugador Multijugador Cooperativo	Juego que relata combates entre diversos personajes durante la Segunda Guerra Mundial. En sus diferentes versiones se enfrentan los personajes a distintos conflictos bélicos registrados a lo largo de la historia de la humanidad.

Dante's Inferno	Visceral Games	EE.UU	Acción	M	Un jugador	En este videojuego se narra la historia de un caballero templario. Después de regresar de una cruzada descubre a su amada muerta. Por esta razón decide bajar al infierno para rescatarla de las manos de Lucifer.
Dead or Alive	Tomonobu Itagaki	Japón	Lucha	RP	Un jugador	Narra la historia de una joven ninja que sale de su aldea para vengar la muerte de su hermano a manos de un ninja enloquecido.
Deadpool	High Moon Studios	EE.UU	Acción Disparos en tercera persona	M	Un jugador Multijugador	La historia del juego gira en torno a una misión para asesinar a un magnate corrupto dueño de un canal de televisión.
DefJam: fight for NY	Electronic Arts	EE.UU	Lucha	M	Un jugador Multijugador	Juego basado en la lucha callejera, en él aparecen celebridades del mundo del hip-hop.
Devil may Cry	Capcom	Japón	Acción	PEGI 18	Un jugador	La historia de este videojuego transcurre en una isla ficticia en la que dos personajes se enfrentan al demonio Mundus.
Dofus	Ankama	Francia	Juego de Rol	PEGI 18	Multijugador	El juego se desarrolla en el Mundo de los Doce, en los que fueron robados seis huevos de dragón que otorgan poderes especiales a quien los posee. El jugador debe explorar y enfrentar diferentes desafíos en busca de los huevos perdidos.
Fallout	Black Isle	EE.UU	Juego de Rol	M	Un jugador	El videojuego se desarrolla en un escenario de guerra del siglo XXII. El protagonista es un habitante de un bunker antinuclear que tiene como misión buscar un chip de agua para el bombeo y reciclaje de esta.
Final Fantasy	Hironobu Sakaguchi	Japón	Juego de Rol	T	Multijugador	El videojuego muestra la lucha, de un grupo de personajes, contra el mal que domina el mundo.
Fornite	Epic Games	EE.UU	Supervivencia Mundo Abierto	T	Un jugador Multijugador	Este videojuego puede jugarse de dos maneras: salvar el mundo: pelear contra múltiples enemigos controlados por una inteligencia artificial. La otra manera, Battle Royale: tiene un carácter más competitivo; el jugador con su equipo debe tratar de sobrevivir.
Free Fire	111Dots Studio	Singapur	Supervivencia Batalla real		Multijugador en línea	Juego donde hasta 50 jugadores, están en una isla buscando armas y equipos para matar a los demás jugadores.
God of War	Santa Mónica Studio	EE.UU	Acción Aventura	M	Un jugador	El videojuego se desarrolla en medio de seres mitológicos en la Antigua Grecia. Tiene como personaje principal a Kratos, un guerrero espartano, que busca librarse de sus visiones del pasado.
Grand Theft Auto	Rockstart North	Escocia	Acción Aventura	M	Un jugador Multijugador	El videojuego se desarrolla en una ciudad ficticia, en ella el jugador puede asumir el rol de un criminal, completando misiones con actos delictivos y entrecruzando su historia con la de otros dos criminales protagonistas de la historia

Halo	Bungie Studios	EE.UU	Disparos en primera persona	M	Un jugador Multijugador	Este videojuego gira alrededor de una guerra interestelar entre la humanidad y una alianza teocrática de alienígenas.
Killzone	Guerrilla Games	Países Bajos	Disparos en primera persona	M	Un jugador Multijugador	El videojuego se centra en la lucha del capitán Templar contra la invasión de los Helghast
Life is Strange	Dontnod Entertainment	Francia	Aventura Gráfica	M	Un jugador	Juego que gira en torno a un estudiante de fotografía con poderes para viajar a través del tiempo produciendo un efecto mariposa que le permite cambiar el presente. Se desarrolla en un pueblo ficticio en Oregón, Estados Unidos.
Mass Effect	BioWare	Canadá	Rol de Acción Disparos en tercera persona	M	Un jugador	Videojuego que se desarrolla en el siglo XXII, y que permite al jugador asumir el rol de un soldado de élite que lucha en la galaxia para evitar un complot contra las antiguas naciones del planeta Tierra.
Metal Gear Solid	Hideo Kojima	Japón	Acción Aventura	M	Un jugador	Videojuego en la que el jugador tiene la posibilidad de actuar como un soldado de élite experto en tácticas de combate y supervivencia. Los Metal Gear son vehículos de combate de alta tecnología robótica.
Metro Redux	4A Games	Ucrania	Survival horror	M	Un jugador	El videojuego permite que el jugador asuma el rol de un soldado ruso en Moscú, ciudad que tras sufrir un incidente nuclear queda desolada y obliga a los supervivientes a refugiarse en la línea del metro bajo condiciones de escasez de recursos, en una lucha constante por sobrevivir y luchar contra unas bestias llamadas Los Oscuros.
Mortal Kombat	Midway Games	EE.UU	Lucha	M	Multijugador	Videojuego que gira en torno al viaje que realiza Liu Kang para salvar el mundo de un perverso hechicero. En este viaje el protagonista termina enfrentándose en el torneo conocido como Mortal Kombat.
Need for Speed Rivals	Ghost Games	Suecia	Carreras	E	Un jugador Multijugador	Videojuego de carreras y persecuciones.
Nier: Automata	Platinum Games	Japón	Rol de Acción	M	Un jugador	La historia gira en torno a la guerra entre androides de combate creados por los humanos para que luchen contra el ejército de máquinas invasoras de otro mundo.
Outlast	Red Barrels	Canadá	Terror	M	Un jugador	La historia se desarrolla en un manicomio, donde un intrépido periodista ingresa para investigar sobre experimentos ilegales realizados con pacientes. Ante las situaciones que allí ve y vive trata de escapar, pero es capturado por un médico loco que lo mutila y mantiene preso, mientras él trata por todos los medios de escapar.

Overwatch	Blizzard Entertainment	EE.UU	Disparos en primera persona	T	Multijugador	En este videojuego, los jugadores forman grupos de seis personas, escogiendo cada una un héroe con habilidades únicas y particulares. El equipo formado debe atacar y defender puntos estratégicos de control dentro del mapa del juego.
Príncipe de Persia	Broderbun Software	EE.UU	Plataforma	T	Un jugador	Videjuego que se desarrolla en la antigua Persia. En este, el jugador asume el rol del protagonista y debe rescatar a la hija del Sultán de manos de un brujo malvado, superando diferentes obstáculos que se le presentan a lo largo de su misión.
Red Dead Redemption	Rockstart San Diego	EE.UU	Acción Aventura Disparos en tercera persona	M	Un jugador Multijugador	El videojuego cuenta la historia de un bandido quien tiene amenazada a su familia por agentes federales, que buscan los ayude a imponer la ley en la frontera entre México y Estados Unidos y a capturar a su antiguo compañero de fechorías.
Saint Row: The Third Remastered	Volition Inc	EE.UU	Acción Aventura Disparos en tercera persona	M	Un jugador Multijugador	La historia gira en torno a un imperio empresarial manejado por un grupo que utiliza cualquier método ilegal para alcanzar y mantener su poder y fortuna, y a la lucha contra el sindicato que se enfrenta a ellos.
Second Life	Linden Research, Inc	EE.UU	Mundo virtual	Mayores de 18 años	Multijugador en línea	El jugador mediante un avatar explora e interactúa con otros residentes en este mundo virtual, estableciendo relaciones sociales y participando de diferentes actividades individuales y colectivas.
Silent Hill	Keiichiro Toyama	Japón	Terror	M	Un jugador	El videojuego cuenta la historia de un padre que busca a su hija en el pueblo Silent Hill; un extraño pueblo que a través de rituales busca traer a la tierra una divinidad de otro mundo. El jugador asume el rol de guiar al padre de la chica en su búsqueda.
SIMS	Maxis	EE.UU	Simulación Social	T	Un jugador Multijugador	Juego que permite la simulación abierta de las actividades cotidianas de una persona o un grupo de personas.
Sleeping Dogs	Unite From Games	EE.UU	Acción Aventura	M	Un jugador	En este videojuego, el jugador asume el rol de un policía chino-estadounidense que se infiltra en una organización criminal en Hong Kong
Street Fighter	Capcom	Japón	Lucha	T	Un jugador	Videjuego de lucha.
Teaching Feeling	Ray Kbys	Japón	Novela Gráfica	Mayores de 18 años	Un jugador	Videjuego que narra la historia de un doctor y de una joven que le es entregada como parte de pago por un paciente a quien éste le ayudó en el pasado.
Tekken	Namco	Japón	Lucha	T	Un jugador Multijugador	Este videojuego narra la historia de la dinastía Mishima, creadores del torneo Tekken dentro del juego. El jugador asume el rol de un determinado personaje dentro del juego, experto en un estilo de lucha y arte marcial y participa en

						el Torneo Tekken hasta llegar a la final del mismo.
The Elder Scrolls V: Skyrim	Bethesda Game Studios	EE.UU	Rol de Acción	M	Un jugador	Videojuego que centra su historia en el ánimo del personaje principal por derrotar un dragón que proféticamente destruirá el mundo.
The King of Fighters	SNK Eolith	Japón	Lucha	T	Un jugador	Juego de combate entre diversos personajes
The Punisher	Volition Inc	EE.UU	Acción Disparos en tercera persona	AO (Adultos)	Un jugador	Este videojuego tiene como protagonista al antihéroe Frank Castle, conocido como El Castigador, de los cómics de Marvel. En el juego, éste se dedica a castigar a los asesinos de su familia, el rol del jugador es tomar el control de este para seguir a los criminales y matarlos.
The Walking Dead	Telltale Games	EE.UU	Aventura Gráfica	M	Un jugador	Videojuego ambientado en un mundo apocalíptico zombi, en él un profesor universitario rescata a una pequeña niña. El rol del jugador es decidir sobre las decisiones que debe tomar el protagonista. Este videojuego está basado en la serie de cómics de Robert Kirkman
The Warriors	RockStar Toronto	Canadá	Acción Aventura	M	Un jugador Multijugador Cooperativo	Videojuego basado en la película de acción "Los amos de la noche", en la que una pandilla de New York regresa a su territorio natal luego de ser culpados del asesinato del líder de una pandilla. En el juego, se dan un sinnúmero de encuentros violentos entre las pandillas en busca del poder.
The Witcher	CD Projekt RED	Polonia	Juego de Rol de Acción	M	Un jugador	Videojuego que cuenta las aventuras de un brujo asesino de monstruos con habilidades especiales, el rol del jugador es completar las misiones del brujo. Este videojuego está basado en la saga de novelas de Geralt de Rivia escritas por el polaco Andrzej Sapkowski.
The Wolf Among Us	LCG Entertainment	EE.UU	Aventura Gráfica	M	Un jugador	Videojuego que cuenta sobre el ocultamiento de la comunidad de las fábulas del resto del mundo y de las vicisitudes de su sheriff para hacer cumplir sus leyes, rol que asume el jugador. Videojuego basado en la serie de historietas Fables de Bill Willingham.
Tomb Raider	Core Desing	Inglaterra	Acción Aventura	M	Un jugador	Videojuego que gira alrededor de las aventuras de una arqueóloga británica, Lara Croft, quien investiga los misterios de una antigua reina. El jugador asume su rol explorando ruinas y cuevas y luchando contra animales, enemigos y soldados demoníacos.
True Crime: New York City	Luxoflux	EE.UU	Sandbox Acción Disparos en tercera persona	M	Un jugador	Narra la historia del líder de una organización criminal. El rol del jugador es el de policía.
Uncharted	Naughty Dog Bend Studio Bluepoint Games	EE.UU	Acción Aventura	T	Un jugador	Videojuego donde el jugador asume el rol de un caza tesoros, quien junto a su fiel amigo,

Watch Dogs	Ubisoft Montreal	Canadá	Acción Aventura Mundo Abierto Sigilo	M	Un jugador Multijuga dor	buscan objetos valiosos a la par que luchan con rivales malvados. Videojuego que le permite al jugador asumir el rol de un hacker para encontrar una mente maestra malvada.
World of Warcraft	Bizzard	EE.UU	Juego de Rol	T	Multijuga dor Masivo en Línea	Videojuego en el que los jugadores controlan un avatar dentro de un mundo y cumplen misiones que les ayudan a subir de nivel. En el juego se dan múltiples combates entre diversos monstruos y jugadores.

Fuente: Elaboración propia.

Según la clasificación ESRB, muchos de los videojuegos antes mencionados tienen una clasificación M (Mature 17+) lo que indica que son para mayores de 17 años y por tanto su contenido puede tener escenas de violencia intensa, contenido sexual o lenguaje fuerte. Al revisar los descriptores de contenido en relación con la sexualidad, aplicados en correspondencia con la categoría de calificación asignada, se evidencia indeterminación en las opciones desplegadas: contenido sexual, violencia sexual, temas sugestivos, temas sexuales, fuerte contenido sexual. En el capítulo II de este escrito se registran las diferentes clasificaciones y sus respectivas descripciones.

Al consultar a los estudiantes sobre cómo se hacía manifiesto el contenido sexual de los videojuegos que jugaban, el 56,3% respondió: en los escenarios en los que se desarrolla el juego; el 54,0% en el vestuario utilizado por los personajes; el 47,8% en la apariencia física de los personajes; el 43,9% en la escenografía que aparecía en el juego; el 38,4% en la historia que narraba el juego, el 37,9% en las relaciones sexuales que se daban entre los personajes y el 35,4% en el lenguaje corporal de éstos. Las demás opciones presentadas tienen un porcentaje de percepción mucho menor a las antes enunciadas: lenguaje verbal utilizado por los personajes (29,7%), sonidos (27,8%), gestos de los personajes (25,3%), relacionamiento entre personajes

(20,2%) uso simbólico de los colores (11,1%). (Ver Tabla 32. Manifestación del contenido sexual en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores).

Tabla 32

Manifestación del contenido sexual en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores

Manifestación de contenido sexual en videojuegos	Hombres				Mujeres				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Historia (n=485)	142	39,4	218	60,6	44	35,2	81	64,8	188	38,4	299	61,6
Escenarios (n=485)	217	60,1	144	39,9	56	45,2	68	54,8	273	56,3	212	43,7
Sonidos (n=486)	105	29,1	256	70,9	30	24,0	95	76,0	135	27,8	351	72,2
Escenografía (n=485)	163	45,2	198	54,8	50	40,3	74	59,7	213	43,9	272	5,1
Apariencia Personajes (n=485)	166	46,0	195	54,0	66	53,2	58	46,8	232	47,8	253	52,2
Vestuario (n=485)	197	54,6	164	45,4	65	52,4	59	47,6	262	54,0	223	46,0
Lenguaje corporal (n=486)	123	34,1	238	65,9	49	39,2	76	60,8	172	35,4	314	64,6
Lenguaje verbal (n=485)	118	32,7	243	67,3	26	21,0	98	79,0	144	29,7	341	70,3
Gestos (n=486)	93	25,8	268	74,2	30	24,0	95	76,0	123	25,3	363	74,7
Relacionamiento (n=486)	62	17,2	299	82,8	36	28,8	89	71,2	98	20,2	388	79,8
Relaciones sexuales (n=485)	148	41,0	213	59,0	36	29,0	88	71,0	184	37,9	301	62,1
Simbología del color (n=486)	37	10,2	324	89,8	17	13,6	108	86,4	54	11,1	432	88,9
Otro (n=486)	6	1,7	355	98,3	1	0,8	134	99,2	7	1,4	479	98,6

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el sexo, tanto para hombres como para mujeres, los escenarios, la apariencia y el vestuario de los personajes ocupan los tres primeros lugares como manifestación

de contenido sexual, existiendo diferencias estadísticamente significativas en relación con el escenario (60,1% hombres; 45,2% mujeres) y la apariencia de los personajes (46,0% hombres; 53,2% mujeres). Para las mujeres, en comparación con los hombres, el lenguaje corporal tiene una connotación mayor vinculada al contenido sexual (39,2% mujeres; 34,1% hombres); mientras que, para los hombres, más que para las mujeres, es el lenguaje verbal el que está más asociado con contenido sexual (32,7% y 21,0%, respectivamente). A su vez, los hombres evidencian en los videojuegos más relaciones sexuales entre los personajes que las mujeres (41,0% y 29,0% respectivamente). Y son las mujeres (28,8%) quienes les dan mayor relevancia a las formas de relacionarse de los personajes, como una forma de expresión de contenido sexual, que los hombres (17,2%).

A la luz de los espacios utilizados dentro del videojuego, esto es: escenarios, escenografía, simbología del color y sonidos, los estudiantes evidencian mayor contenido sexual en la presentación de los escenarios (53,6%). En cuanto a la narrativa, en la que se involucra la historia, el relacionamiento entre personajes y las relaciones sexuales que se dan entre éstos, el mayor porcentaje de percepción sobre contenido sexual se da en la historia (38,4%). Y en relación con la construcción del personaje: apariencia, vestuario, lenguaje corporal, lenguaje verbal, gestos, el mayor porcentaje alude al vestuario de éstos (54,0%).

Ante la pregunta sobre el tipo de relaciones que se daban entre los personajes en los videojuegos, los jugadores enunciaron principalmente: las de amistad (64,1%), las de amor romántico (53,4%), las de compañerismo (45,4%), las de rivalidad (45,0%) y las sexuales (44,9%). Sin embargo, para los hombres son más frecuentes las relaciones de amistad (63,2%), las de amor romántico (55,0%) y las sexuales (48,9%), en tanto para las mujeres lo son las de amistad (66,7%), las de rivalidad (52,6%) y las de amor romántico (48,9%). Los hombres

(48,9%) evidencian, a diferencia de las mujeres (33,3%), mayor presencia de relaciones sexuales, y de relaciones amorosas (55,0% hombres; 48,9% las mujeres). Dentro de cada grupo, el de hombres y mujeres, es mayor la percepción de relaciones de amor romántico entre los personajes que las de tipo sexual (Ver Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores).

Tabla 33

Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores

Tipo de relaciones entre personajes	Hombres				Mujeres				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Amistad (n=515)	240	63,2	140	36,8	90	66,7	45	33,3	330	64,1	185	35,9
Dominio (n=516)	94	24,7	286	75,3	30	12,1	106	77,9	124	24,0	392	76,0
Compañerismo (n=515)	172	45,3	208	54,7	62	45,9	73	54,1	234	45,4	281	54,6
Rivalidad (n=515)	161	42,4	219	57,6	71	52,6	64	47,4	232	45,0	283	55,0
Apoyo (n=516)	116	30,5	264	69,5	41	30,1	95	69,9	157	30,4	359	69,6
Amor Romántico (n=515)	209	55,0	171	45,0	66	48,9	69	51,1	275	53,4	240	46,6
Sexuales (n=515)	186	48,9	194	51,1	45	33,3	90	66,7	231	44,9	284	55,1
Otras (n=515)	4	1,1	375	98,9	4	2,9	132	97,1	8	1,6	507	98,4

Fuente: Elaboración propia.

Los hombres (24,7%) perciben más relaciones de dominio entre los personajes que las mujeres (12,1%), mientras éstas (52,6%) consideran que se dan más de rivalidad que los hombres (42,4%). Cabe anotar que, la percepción sobre estos dos tipos de relaciones es

porcentualmente muy diferenciada en cada grupo, sin que la totalidad de los estudiantes establezca una correlación directa entre ambas (45,0% rivalidad y 24,0% dominio).

Además, las relaciones de amistad, compañerismo y apoyo tienen porcentajes de percepción similares para ambos sexos (63,2% hombres; 66,7% mujeres; 45,3% hombres; 45,9% mujeres; y 30,5% hombres; 30,1% mujeres, respectivamente), sin embargo, los estudiantes no establecen una correlación directa entre estos tres tipos de amistad: Hombres (63,2%; 45,3% y 30,5%, respectivamente); mujeres (66,7%; 45,9% y 30,1%, respectivamente) (Ver Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores).

En cuanto a los valores que consideran los estudiantes caracterizan a los personajes femeninos de los videojuegos estos son: Justicia (58,4%), Lealtad (43,0%), Respeto (41,5%) y Bondad (41,2%). En relación con estos cuatro valores, se resalta que es mayor el porcentaje de hombres que el de mujeres que los percibe, existiendo una diferencia significativa en porcentaje en relación con el valor del respeto (43,2% hombres; 36,8% mujeres). De igual forma, los hombres perciben en los personajes femeninos más tolerancia (24,9%), solidaridad 31,5%) y honestidad (18,4%) que las mujeres (18,4%; 14,7% y 18,4%, respectivamente). Mientras para los hombres el valor que menos representa a estos personajes es la tolerancia (24,9%), para las mujeres lo es la solidaridad (14,7%). (Ver Tabla 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes femeninos principales en los videojuegos).

Tabla 34

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes femeninos principales en los videojuegos

Valores personajes femeninos	Hombres				Mujeres				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Justicia (n=507)	220	59,3	151	40,7	75	55,1	61	44,9	295	58,2	212	41,8
Respeto (n=506)	160	43,2	210	56,8	50	36,8	86	63,2	210	41,5	296	58,5
Tolerancia (n=506)	92	24,9	278	75,1	25	18,4	111	81,6	117	23,1	389	76,9
Solidaridad (n=507)	117	31,5	254	68,5	20	14,7	116	85,3	137	27,0	370	73,0
Honestidad (n=507)	111	29,9	260	70,1	25	18,4	111	81,6	136	26,8	371	73,2
Lealtad (n=507)	161	43,4	210	56,6	57	41,9	79	58,1	218	43,0	289	57,0
Gratitud (n=507)	109	29,4	262	70,6	41	30,1	95	69,9	150	29,6	357	70,4
Bondad (n=507)	155	41,8	216	58,2	54	39,7	82	60,3	209	41,2	298	58,8

Fuente: Elaboración propia.

Puede establecerse una relación directa entre la percepción que tienen los estudiantes sobre las relaciones de apoyo que se dan entre los personajes (30,4%) (Ver Tabla 34. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores) y la solidaridad manifiesta (27,0%). Al igual que entre la lealtad manifiesta que se percibe en los personajes femeninos (43,0%) y las relaciones de compañerismo entre personajes (45,4%) (Ver Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores). Por su parte, no se evidencia una correlación directa entre la percepción que tienen los estudiantes sobre las relaciones de amistad (64,1%) y de compañerismo (45,4%) que se dan entre los personajes (Ver Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores) y el porcentaje de percepción sobre el valor de la tolerancia en los personajes femeninos (23,1%).

En correspondencia con los valores que con mayor frecuencia caracterizan a los personajes masculinos en los videojuegos, el 77,6% de los videojugadores consideró que es la justicia; el 56,6% la lealtad; el 39,4% el respeto y el 23,3% la solidaridad. Valores como la honestidad, la gratitud, la tolerancia y la bondad, son percibidos con menos frecuencia (Ver Tabla 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes masculinos principales en los videojuegos).

Tabla 35

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes masculinos principales en los videojuegos

Valores personajes masculinos	Hombres				Mujeres				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Justicia (n=509)	289	77,5	84	22,5	106	77,9	30	22,1	395	77,6	114	22,4
Respeto (n=510)	157	42,0	217	58,0	44	32,4	92	67,6	201	39,4	309	60,6
Tolerancia (n=510)	74	19,8	300	80,2	18	13,2	118	86,8	92	18,0	418	82,0
Solidaridad (n=510)	90	24,1	284	75,9	29	21,3	107	78,7	119	23,3	391	76,7
Honestidad (n=510)	86	23,0	288	77,0	26	19,1	110	80,9	112	22,0	398	78,0
Lealtad (n=509)	224	60,1	149	39,9	64	47,1	72	52,9	288	56,6	221	43,4
Gratitud (n=509)	82	22,0	291	78,0	27	19,9	109	80,1	109	21,4	400	78,6
Bondad (n=510)	67	17,9	307	82,1	15	11,0	121	89,0	82	16,1	428	83,9

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el sexo, se evidencian diferencias significativas relacionadas con la percepción sobre los valores presentes en los personajes masculinos en cuanto al respeto (42,0% hombres; 32,4% mujeres), la lealtad (60,1% hombres; 47,1% mujeres), la tolerancia (19,8% hombres; 13,2% mujeres) y la bondad (17,9% hombres; 11,0% mujeres).

Se establece una concordancia entre la relación de compañerismo que se da entre los personajes en los videojuegos (45,5%) y el valor de la lealtad presente en los personajes masculinos (56,6%), al igual que en las relaciones de apoyo (30,4%) y el valor de la solidaridad (23,3%). Los resultados no evidencian un vínculo directo entre las relaciones de amistad entre los personajes (64,1%) y los valores percibidos de respeto (39,4%), tolerancia (18,0%), solidaridad (23,3%), honestidad (22,0%) y bondad (16,1%) (Ver Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores y Tabla 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes masculinos principales en los videojuegos).

Se resalta que tanto hombres como mujeres expresan que los valores que más se resaltan en los personajes, femeninos y masculinos, son: la justicia, la lealtad y el respeto. Sin embargo, perciben más justos a los masculinos (77,6%) que a los femeninos (58,2%), más leales a los femeninos (56,6%) que a los masculinos (43,0%) y más respetuosos a los femeninos (41,5%) que a los masculinos (39,4%). Por su parte, para los estudiantes los personajes femeninos principales de los videojuegos representan más que los hombres los valores de la gratitud (29,6% y 21,4%), la solidaridad (27,0% y 23,3%), la honestidad (26,8% y 22,0%) y la tolerancia (23,1% y 18,0%).

En definitiva, existe una marcada diferencia porcentual frente al valor de la bondad percibido por los estudiantes en los personajes femeninos (41,2%) y los masculinos (16,1%) (Ver Tabla 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes femeninos principales en los videojuegos y Tabla 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes masculinos principales en los videojuegos).

Al consultarle a los estudiantes jugadores si los estereotipos, tanto femeninos como masculinos, que se mostraban en los videojuegos podían reforzar diferentes formas de exclusión social, desmentir etiquetas adjudicadas a ciertos tipos de personas, suscitar violencia de género, evidenciar mensajes negativos sobre la actuación y aspecto que deben tener las personas acorde con su género, afectar la autoestima del jugador en relación con su imagen como hombre o mujer, o influir sobre las expectativas y relaciones que se deben dar entre hombres y mujeres, se encontró:

El 50,0% piensa que pueden generar exclusión social, el 35,1% podían desmentir etiquetas y el 28,1% influyen en las relaciones entre hombres y mujeres. En relación con el sexo, para las mujeres, a través de estos estereotipos se refuerzan más la exclusión social (56,8%), se influye en las relaciones entre hombres y mujeres (40,2%) y se suscita violencia de género (35,6%). Por su parte, los hombres, consideran igualmente que se genera exclusión social (47,4%), se desmienten etiquetas (38,2%) y se suscita violencia de género (25,2%).

Es destacable el resultado manifiesto por los consultados así: es mayor el porcentaje de mujeres (35,6%) que de hombres (25,2%) quienes consideran que estos estereotipos suscitan violencia de género, y envían mensajes negativos (27,3% mujeres; 16,7 hombres) y afectan la autoestima del jugador en relación con su imagen identitaria de feminidad o masculinidad (25,8% mujeres; 17,3% hombres). De igual forma es muy significativo el porcentaje de mujeres (40,2%), frente al de los hombres (23,6%) quienes consideran que éstos pueden influir en las relaciones entre hombres y mujeres. (Ver Tabla 36. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre el impacto en el jugador de los estereotipos femeninos y masculinos implementados en los videojuegos comerciales).

Tabla 36

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre el impacto en el jugador de los estereotipos femeninos y masculinos implementados en los videojuegos comerciales

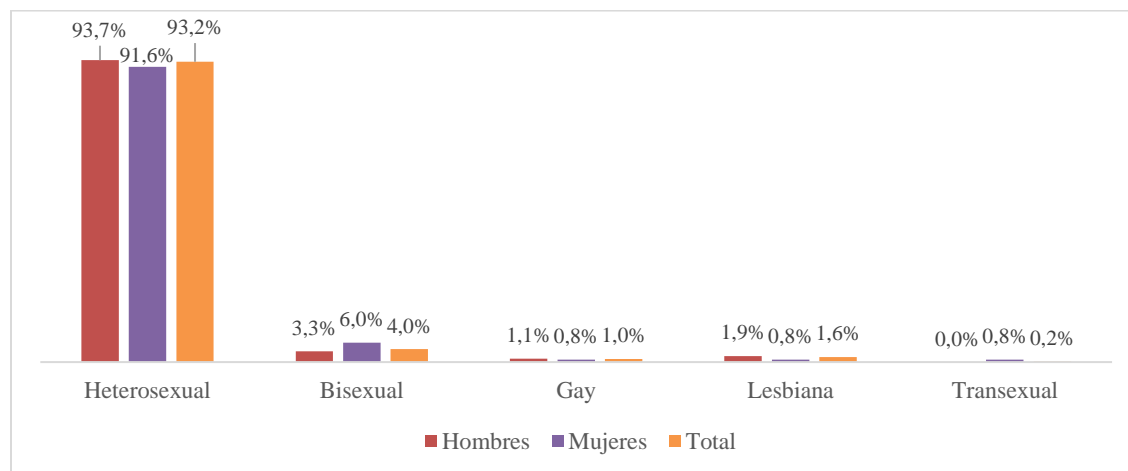
Característica	Hombres				Mujeres				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Exclusión social (n=484)	167	47,4	185	52,6	75	56,8	57	43,2	242	50,0	242	50,0
Desmentir etiquetas (n=485)	135	38,2	218	61,8	35	26,5	97	73,5	170	35,1	315	64,9
Suscitar violencia de género (n=485)	89	25,2	265	74,8	47	35,6	85	64,4	136	28,0	349	72,0
Mensajes negativos (n=485)	59	16,7	294	83,3	36	27,3	96	72,7	95	19,6	390	80,4
Afectar la autoestima (n=484)	61	17,3	292	82,7	34	25,8	98	74,2	95	19,6	390	80,4
Influir en las relaciones entre hombres y mujeres (n=484)	83	23,6	269	76,4	53	40,2	79	59,8	136	28,1	348	71,9

Fuente: Elaboración propia.

Además, es notorio: el 93,2% de los estudiantes jugadores consideran la heterosexualidad como la orientación sexual que habitualmente define a los personajes principales en los videojuegos comerciales, sin que se manifieste porcentaje significativo de personajes con una orientación diferente a la heteronormativa (Ver Gráfico 38. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre la orientación sexual de los personajes principales en los videojuegos comerciales). Sin embargo, se destaca que para el 6,0% de las mujeres, en comparación con los hombres (3,3%) se evidencian más relaciones bisexuales. Mientras para los hombres (1,9%) hay mayor presencia de mujeres lesbianas en los videojuegos que de gay (1.1%), para las mujeres, estos porcentajes son iguales (0,8% y 0,8%, respectivamente).

Gráfico 38

Percepción de los estudiantes sobre la orientación sexual de los personajes principales en los videojuegos comerciales

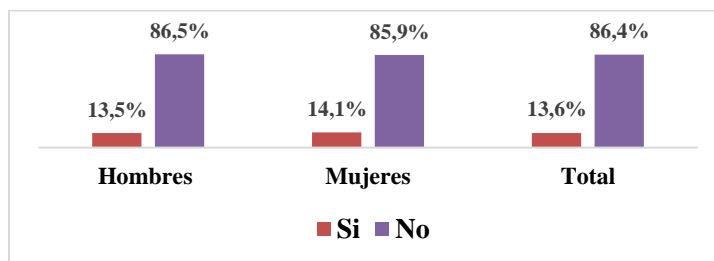


Fuente: Elaboración propia.

El 86,4% de los estudiantes videojugadores considera que, en los roles, las actitudes, y las acciones de los diferentes personajes de los videojuegos no se evidencia discriminación contra la comunidad LGBTIQ+ (Ver Gráfico 39. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre discriminación de identidad sexual en videojuegos comerciales).

Gráfico 39

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre discriminación de identidad sexual en videojuegos comerciales.

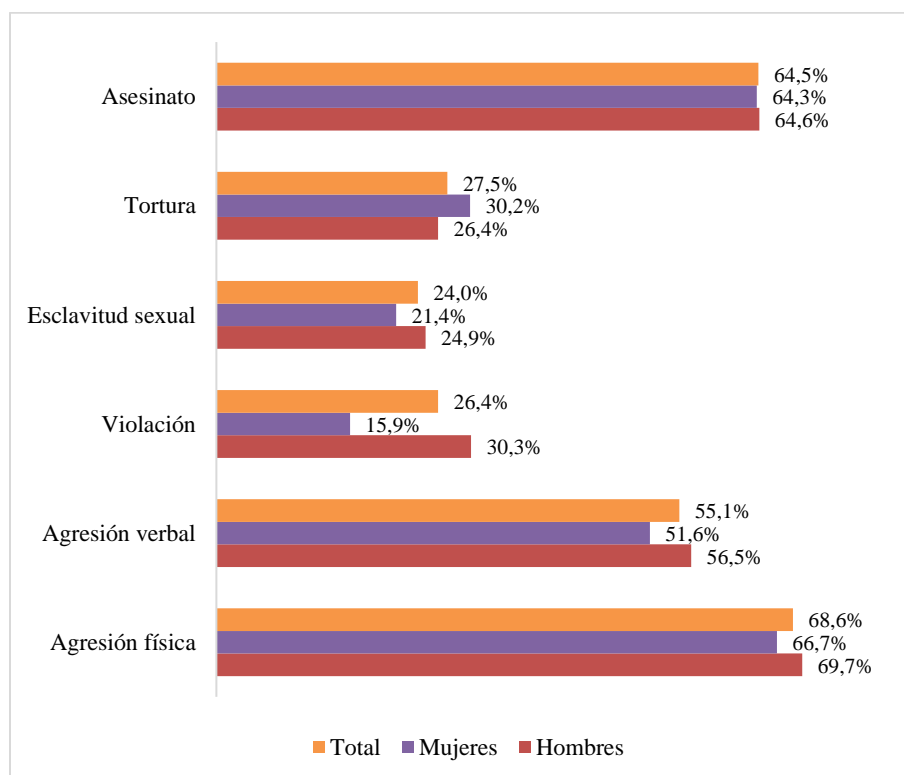


Fuente: Elaboración propia.

Entre las formas de violencia contra la mujer que se hacen presentes en los videojuegos, el 68,6% de los estudiantes jugadores enunciaron la agresión física, el 64,5% el asesinato, el 55,1% la agresión verbal, el 27,5% la tortura, el 26,4% la violación y el 24,0% la esclavitud sexual. Los hombres (30,3%), a diferencia de las mujeres (15,9%) evidencian más la violación como forma de violencia (Ver Gráfico 40. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre tipos de violencia contra la mujer presentes en los videojuegos comerciales).

Gráfico 40

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre tipos de violencia contra la mujer presentes en los videojuegos comerciales



Fuente: Elaboración propia.

20. Uso y Apropiación de Videojuegos Comerciales por los Profesores

Tras las preguntas sobre datos sociodemográficos, características sociofamiliares y prueba diagnóstica de conocimientos en salud sexual y salud reproductiva, se les formularon a los profesores 18 preguntas relacionadas con el uso y apropiación de videojuegos comerciales y educativos en el aula de clase. En ellas se abordaron los siguientes temas: el valor pedagógico y las potencialidades del juego en los procesos de enseñanza aprendizaje, el uso de videojuegos, los videojuegos en el aula de clase, las habilidades que desarrollan éstos en los jugadores, los videojuegos como transmisores de ideas sexistas, racistas y violentas, el para qué juegan los estudiantes videojuegos y el contenido sexual en videojuegos comerciales. Se encontraron los siguientes resultados:

El 76,2% de los profesores incluye el juego en sus procesos de enseñanza como una estrategia pedagógica en tanto que, desde su perspectiva, a través de éste se abren las puertas a la educación, los estudiantes asimilan más fácilmente los conceptos teóricos, se puede dar un diálogo más cercano, se favorecen las habilidades sociales, se despierta la imaginación y potencia la creatividad, se propicia el aprendizaje colaborativo y en consecuencia se desarrolla la solidaridad, se dinamiza la clase, se despierta la motivación e interés del estudiante por participar de todas las actividades y aprender. Además, se incentiva su concentración.

Al indagar sobre si jugaban videojuegos, el 40,9% de los profesores (n=9) dijo hacerlo y el 59,1% (n=13) dijo que no. Independientemente de que jugaran o no, el 75,0% de los profesores dijo conocer videojuegos educativos, el 75,0% de mesa, el 65,0% de estrategia (aventura, rol, juegos de guerra), el 65,0% deportivos, el 55,0% de simulación, el 50,0% tipo arcade, el 40,0% de acción (lucha y peleas) y el 20,0% dijeron conocer eróticos y sexuales.

20.1. Percepción de los Profesores sobre el Valor Pedagógico de los Videojuegos

Comerciales

Frente a los videojuegos comerciales, el 56,5% de los profesores entrevistados (n=22) estima que estos tienen un valor pedagógico. Se debe resaltar que de los que sí juegan videojuegos (n=9) el 77,8% les dan mayor valor pedagógico a éstos, en comparación con los que no juegan (n=13) que solo lo hace el 38,5%.

El 59,1% de los profesores considera que los videojuegos comerciales deben entrar en el ámbito del juego educativo, siendo mayor el porcentaje de los profesores que juegan (77,8%) frente al de los que no juegan (46,2%). Por otro lado, el 63,6% piensa que pueden ser una herramienta didáctica para aumentar la motivación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo mayor esta percepción en los profesores que juegan (88,9%) que en aquellos que no lo hacen (46,2%) (Ver Tabla 37. Necesidad de inclusión de los videojuegos comerciales en el ámbito educativo, según los profesores).

Tabla 37

Necesidad de inclusión de los videojuegos comerciales en el ámbito educativo, según los profesores

Característica	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=13)				Total (n=22)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Inclusión de videojuegos en el ámbito educativo	7	77,8	2	22,2	6	46,2	7	53,8	13	59,1	9	40,9
Videojuegos aumentan la motivación por aprender	8	88,9	1	11,1	6	46,2	7	53,8	14	63,6	8	36,3

Fuente: Elaboración propia.

Datos que se correlacionan con el significativo porcentaje de estudiantes (32,7%) que expresó valorar la generación de experiencias de aprendizaje significativo que pueden brindar los videojuegos comerciales y con los que dijeron (28,3%) que suscitaban motivación por aprender (Ver Tabla 29. Aspectos interactivos e inmersivos de los videojuegos según los estudiantes videojugadores).

En este mismo sentido, al indagar a los profesores sobre cuáles consideraban eran las principales características propias de los videojuegos que propiciaban un aprendizaje eficaz y significativo, el 63,6% de ellos estuvo de acuerdo que era posibilitar al jugador llevar su ritmo individual de aprendizaje, el 59,1% dar a conocer con claridad y precisión las tareas y objetivos a conseguir, en igual porcentaje (59,1%) la estimulación visual, auditiva y kinestésica que provocaba en el jugador, el 56,5% el carácter lúdico de los aprendizajes. Sin embargo, es importante anotar que los profesores que juegan videojuegos estuvieron de acuerdo que las fundamentales cualidades eran en primer lugar, la estimulación visual, auditiva, kinestésica y actitudinal, junto con el conocimiento preciso de tareas y objetivos; en segundo lugar, el ritmo individual que cada jugador podía tener, junto con la constante superación del propio nivel; y, en tercer lugar, el carácter lúdico de los aprendizajes. Mientras, para los profesores no jugadores, los dos primeros puestos fueron ocupados por el ritmo individual de cada jugador y el carácter lúdico de los aprendizajes. Las características menos valoradas por ambos grupos, jugadores y no jugadores fueron el conocimiento inmediato de los resultados, la identificación con héroes socialmente aceptados y la práctica de actividades socialmente valoradas (Ver Tabla 38. Características de los videojuegos que propician un aprendizaje eficaz, según los profesores).

Tabla 38

Características de los videojuegos que propician un aprendizaje eficaz, según los profesores

Característica	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=12)				Total (n=22)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Carácter lúdico de los aprendizajes	6	66,7	3	33,3	6	46,2	7	53,8	12	54,5	10	45,5
Ritmo individual	7	77,8	2	9,1	7	53,8	6	27,3	14	63,6	8	36,4
Conocimiento inmediato de resultados	4	44,4	5	55,6	2	15,4	11	84,6	6	27,3	16	72,7
Conocimiento preciso de tareas y objetivos	8	88,9	1	11,1	5	38,5	8	61,5	13	59,1	9	40,9
Constante superación del propio nivel	7	77,8	2	22,2	5	38,5	8	61,5	12	54,5	10	45,5
Identificación con héroes	1	11,1	8	88,9	3	23,1	10	76,9	4	18,2	18	81,8
Práctica de actividades sociales	2	22,2	7	77,8	4	30,8	9	69,2	6	27,3	16	72,7
Estimulación visual, auditiva, kinestésica y actitudinal	8	88,9	1	11,1	5	38,5	8	61,5	13	59,1	9	40,9

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar sobre cuáles creen que son las tres habilidades que más se potencian al jugar videojuegos, el 71,4% respondió que la agilidad mental, el 66,7% la capacidad de atención y el 66,7% el desarrollo de la imaginación. Para los profesores, la habilidad que menos se desarrolla es la de comunicarse con los demás (33,3%). Los que juegan videojuegos, dan prioridad a la agilidad mental y ponen en segundo lugar cuatro habilidades: capacidad de atención, desarrollo

de la imaginación, toma de decisiones y resolución de problemas. Por su parte, los que no juegan, ponen en igual prioridad (primer lugar) la capacidad de atención, la agilidad mental y el desarrollo de la imaginación. La toma de decisiones y la resolución de problemas, bien estimada por los profesores jugadores no cobran tanta importancia para los no jugadores (Ver Tabla 39. Habilidades que desarrollan los videojuegos comerciales en el jugador, según los profesores).

Tabla 39

Habilidades que desarrollan los videojuegos comerciales en el jugador, según los profesores

Habilidades que desarrollan los videojuegos	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=12)				Total (n=21)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Desarrollo de reflejos	5	55,6	4	44,4	6	50,0	6	50,0	11	52,4	10	47,6
Capacidad de Atención	6	66,7	3	33,3	8	66,7	4	33,3	14	66,7	7	33,3
Búsqueda de Información	5	55,6	4	44,4	5	41,7	7	58,3	10	47,6	11	52,4
Agilidad Mental	7	77,8	2	22,2	8	66,7	4	33,3	15	71,4	6	28,6
Desarrollo de la Imaginación	6	66,7	3	33,3	8	66,7	4	33,3	14	66,7	7	33,3
Desarrollo de la capacidad de Análisis	4	44,4	5	55,6	5	41,7	7	58,3	9	42,9	12	57,1
Toma de Decisiones	6	66,7	3	33,3	6	50,0	6	50,0	12	57,1	9	42,9
Resolución de Problemas	6	66,7	3	33,3	5	41,7	7	58,3	11	52,4	10	47,6
Comunicarse con los demás	3	33,3	6	66,7	4	33,3	8	66,7	7	33,3	14	66,7

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las habilidades, que consideran estudiantes y profesores, desarrollan los videojuegos, es necesario revisar la información que arrojaron las respuestas. Para ambos las

habilidades que más se desarrollan es la agilidad mental, seguida del desarrollo de la imaginación. Sin embargo, a diferencia de los profesores, los estudiantes dicen que una de las habilidades que menos se desarrolla al jugar videojuegos es la capacidad de atención (Ver Gráfico 34. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre habilidades que desarrollan los videojuegos, según sexo). Esta información podría dar cuenta que cuando se pregunta a los profesores sobre habilidades que creen mejoran los videojuegos, responden posiblemente atendiendo al género de videojuegos educativos y no comerciales y a la idea de que los estudiantes juegan especialmente para divertirse o pasar el tiempo, no para mejorar su aprendizaje, acorde con los siguientes resultados sobre la pregunta que se les hizo sobre motivación de los estudiantes para jugar videojuegos.

El 65,2% de los profesores considera que los estudiantes utilizan los videojuegos sólo para divertirse, el 4,3% dicen que lo hacen para pasar el tiempo, sólo el 30,4% que para mejorar su aprendizaje. Los datos que se acaban de escribir se correlacionan con la motivación de los estudiantes para usar videojuegos, en tanto que el 61,6% de los hombres y el 54,3% de las mujeres lo hacían para divertirse; el 33,1% de las mujeres y el 18,1% de los hombres por ocio; el 12,2% de los hombres y el 7,3% de las mujeres para relajarse. Y un muy bajo porcentaje afirman usarlos para mejorar el aprendizaje (2,3% hombres y 2,0% mujeres), demostrando que posiblemente los profesores sobreestiman esta motivación (Ver Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos).

Ahora bien, en relación con las que se consideran pueden ser potencialidades de los videojuegos comerciales en relación con los procesos de socialización de los jóvenes, el 21,7% de los profesores cree que posibilitan la extroversión e incrementan la vida social de los jóvenes y un 24,7% que fomentan el trabajo colaborativo. Datos que se correlacionan con el porcentaje,

particularmente de estudiantes hombres (69,9%), que juega en compañía de amigos (ya sea de forma presencial o en línea), con desconocidos en línea y con familiares, pero no con el dato arrojado sobre el relacionarse con otros jugadores (1,3% hombres; 2,0% mujeres) como una de las motivaciones para usar videojuegos (Ver Tabla 27. Personas con las que juegan videojuegos los estudiantes videojugadores y Gráfico 33. Motivación de los estudiantes para usar videojuegos). En relación con este asunto, un 78,3% de los profesores piensa que los videojuegos comerciales solo incentivan la competencia entre jugadores, dato que no se correlaciona directamente con el resultado arrojado sobre superar el récord de los amigos expresado por los estudiantes (24,4%) como uno de los atractivos de los videojuegos (Ver Tabla 28. Atractivo de los videojuegos para los estudiantes).

Pese al alto porcentaje de profesores quienes considera que los videojuegos comerciales tienen un valor pedagógico, y que deben entrar al ámbito del juego educativo y se constituyen en una buena herramienta didáctica para aumentar la motivación por el aprendizaje, el 88,9% de los profesores que juegan videojuegos y el 69,2% de los que no lo hacen, expresan que los videojuegos comunican ideas sexistas, racistas o violentas a los jugadores (Ver Tabla 40. Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como transmisores de ideas sexistas, racistas y violentas a los jugadores).

Estos datos pueden correlacionarse con el bajo porcentaje de estudiantes que expresa que los videojuegos pueden generar comportamientos agresivos en el jugador (9,1%) (Ver Gráfico 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre aspectos negativos de los videojuegos).

Tabla 40

Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como transmisores de ideas sexistas, racistas y violentas a los jugadores

Característica	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=13)				Total (n=22)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Videjuegos comerciales transmiten ideas sexistas, racistas y violentas a los jugadores	8	88,9	1	11,1	9	69,2	4	30,8	17	77,3	5	22,7

Fuente: Elaboración propia.

Un 54,5% de los profesores piensan que los videojuegos pueden inducir a los jóvenes a la violencia (Ver Tabla 41. Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como inductores de violencia). Se deben correlacionar estos datos con los resultados arrojados en la encuesta a los estudiantes, en esta un porcentaje muy bajo (9,1%) de ellos considera que los videojuegos comerciales pueden generar comportamientos agresivos en el jugador (Ver Gráfico 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre aspectos negativos de los videojuegos).

Tabla 41

Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como inductores de violencia

Característica	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=13)				Total (n=22)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Videjuegos comerciales inducen a la violencia	5	55,6	4	44,4	7	53,8	6	46,2	12	54,5	10	45,4

Fuente: Elaboración propia.

Es destacable, los datos anteriores arrojan: el 72,7% de los profesores consideran que a través de los videojuegos comerciales se transmiten valores a los jugadores. De igual manera se correlaciona directamente con la percepción que tienen los estudiantes sobre los valores que caracterizan a los personajes, tanto femeninos como masculinos, en los videojuegos: justicia, respeto, lealtad, bondad, entre otros (Ver Tabla 42. Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como transmisores de valores a los jugadores. Ver Tabla 34.

Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes femeninos principales en los videojuegos; Tabla 35. Percepción de los estudiantes videojugadores sobre los valores que caracterizan a los personajes masculinos principales en los videojuegos).

Tabla 42

Percepción de los profesores de los videojuegos comerciales como transmisores de valores a los jugadores

Característica	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=13)				Total (n=22)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Videojuegos comerciales transmiten valores	8	88,9	1	11,1	8	61,5	5	38,5	16	72,7	6	27,2

Fuente: Elaboración propia.

20.2. Percepción de los Profesores sobre el Contenido Sexual en Videojuegos Comerciales

Las tres preguntas realizadas a los profesores en relación con el contenido sexual en los videojuegos comerciales arrojaron los siguientes resultados: al pedirles que nombraran algunos de los videojuegos que manifiestan en sus imágenes, diálogos o textos contenido sexual, fuese

éste implícito o explícito, enunciaron los siguientes: Call of Duty, Doom, GTA San Andreas, God of War, Dante´s Inferno y Second Life. Videojuegos que se corresponden con los jugados igualmente por los estudiantes.

Según los profesores, las relaciones que se presentan entre hombres y mujeres, y aparecen en los videojuegos son principalmente de dominio (64,3%), de rivalidad (42,9%), y sexuales (42,9%). Es importante resaltar, los profesores videojugadores evidencian más relaciones de amistad y sexuales entre los personajes, muy diferente a los que no lo son. A su vez, éstos últimos, señalan más relaciones de compañerismo, apoyo y amorosas entre los personajes, que los profesores videojugadores (Ver Tabla 43. Relaciones entre personajes masculinos y femeninos en los videojuegos comerciales, según los profesores).

Tabla 43

Relaciones entre personajes masculinos y femeninos en los videojuegos comerciales, según los profesores

Relaciones entre personajes	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=5)				Total (n=14)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Amistad	1	11,1	8	88,9	0	0,0	5	100,0	1	7,1	13	92,9
Dominio	6	66,7	3	33,3	3	60,0	2	40,0	9	64,3	5	35,7
Compañerismo	0	0,0	9	100,0	1	20,0	4	80,0	1	7,1	13	92,9
Rivalidad	4	44,4	5	56,6	2	40,0	3	60,0	6	42,9	8	57,1
Apoyo	1	11,1	8	88,9	2	40,0	3	60,0	3	21,4	11	78,6
Amorosas	1	11,1	8	88,9	1	20,0	4	80,0	2	14,3	12	85,7
Sexuales	5	55,6	4	44,4	1	20,0	4	80,0	6	42,9	8	57,1

Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se deben correlacionar con los arrojados por los estudiantes en tanto para éstos los tres primeros lugares de la lista los ocupan las relaciones de amistad, amorosas y de compañerismo, y las que son enunciadas por los profesores como las tres primeras (dominio, rivalidad y sexuales), ocupan en la lista de los estudiantes los últimos lugares en el siguiente orden (rivalidad, sexuales, dominio) (Ver Tabla 33. Tipo de relaciones entre los personajes en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores).

Ahora bien, en relación con la manifestación de contenido sexual en los videojuegos comerciales, el 81,3% de los profesores manifestaron que se hacía a través del lenguaje corporal y verbal utilizado por los personajes, el 68,8% por la apariencia de estos y el 56,3% por la forma en que interactúan y se relacionan (Ver Tabla 44. Manifestación de contenido sexual en los videojuegos comerciales, según los profesores). Se deben observar estos datos a la luz de los datos obtenidos ante la misma pregunta a los estudiantes, pues no existe una correlación directa entre los unos y los otros, existiendo una disparidad en la percepción sobre manifestación de contenido sexual en los videojuegos según los profesores y según los estudiantes (Ver Tabla 32. Manifestación del contenido sexual en los videojuegos, según los estudiantes videojugadores).

Tabla 44

Manifestación de contenido sexual en los videojuegos comerciales, según los profesores

Manifestación contenido sexual	Profesores que juegan videojuegos (n=9)				Profesores que no juegan videojuegos (n=7)				Total (n=16)			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Apariencia personajes	7	77,8	2	22,2	4	57,1	3	42,9	11	68,8	5	31,2
Vestuario personajes	5	55,6	4	44,4	2	28,6	5	71,4	7	43,8	9	56,3
Lenguaje verbal y corporal personajes	8	88,9	1	11,1	5	71,4	2	28,6	13	81,3	3	18,8
Relacionamiento entre personajes	6	66,7	3	33,3	3	42,9	4	57,1	9	56,3	7	43,8
Escenarios	3	33,3	6	66,7	3	42,9	4	57,1	6	37,5	10	62,5
Relaciones sexuales entre personajes	3	33,3	6	66,7	2	28,6	5	71,4	5	31,3	11	68,8

Fuente: Elaboración propia.

21. Consideraciones más Relevantes del Capítulo

Atendiendo a los resultados de las encuestas, se pueden establecer algunas consideraciones y/o conclusiones como las más relevantes para este capítulo sobre el uso y apropiación de videojuegos comerciales por adolescentes y profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo:

La mayoría de los estudiantes que manifestaron usar videojuegos empezaron a hacerlo desde temprana edad, aproximadamente a los 8 años. Es alto el porcentaje de adolescentes videojugadores, particularmente si están entre los 14 y 17 años y son hombres, existiendo diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo y la edad. El lugar preferido por los adolescentes para jugar es su propia casa y es mínimo el porcentaje de quienes lo hacen en la escuela. La mayor frecuencia de juego se establece en hacerlo de vez en cuando y

diariamente, y el tiempo dedicado se establece entre 1 y 5 horas a la semana. Se resalta que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a lugar, frecuencia y horas de juego en relación con el sexo.

Es muy bajo el control ejercido por los adultos sobre el tiempo de juego y los contenidos de los videojuegos que usan sus hijos. Sin embargo, en relación con el sexo, se da un mayor control sobre los contenidos que juegan las mujeres.

Divertirse es la mayor motivación de los adolescentes para utilizar videojuegos, y es mínimo el número de estudiantes que los utilizan para mejorar el aprendizaje o como forma de relacionamiento con sus pares. Alcanzar las metas que propone el juego, seguido de superar el propio récord, son para ellos los dos grandes atractivos de los videojuegos.

Habilidades como la agilidad mental, la toma de decisiones y la capacidad de análisis son registradas por los hombres como las que más desarrollan los videojuegos. Para las mujeres son las dos primeras, seguidas por el desarrollo de la imaginación. Es muy bajo el porcentaje de estudiantes quienes consideran los videojuegos un medio o herramienta para buscar información o resolver problemas.

Para un significativo número de jugadores, los videojuegos pueden generar adicción, sedentarismo e incidir en su rendimiento académico. Y es bajo el porcentaje quienes expresan que pueden generar comportamientos agresivos en el jugador.

Según los estudiantes, la toma de decisiones, el análisis de consecuencias, ser coautor de la historia y la simulación de situaciones reales son las mayores posibilidades que ofrecen los videojuegos, lo que se articula directamente con la percepción que tienen sobre las habilidades que consideran se desarrollan con ellos. En cuanto a la generación de experiencias de aprendizaje significativas y motivación para aprender que brindan los videojuegos los

porcentajes son bajos, estos últimos datos se relacionan con la baja motivación que expresan de utilizarlos para buscar información o mejorar su aprendizaje.

Un significativo porcentaje de estudiantes expresó que sus profesores hacen uso de videojuegos para tratar determinados temas del currículo.

Casi la totalidad de los estudiantes respondieron que los videojuegos no eran de uso exclusivo de los hombres.

El 54,7% de los estudiantes no sienten interés por aprender sobre sexualidad a través de los videojuegos comerciales, lo que se relaciona con el poco valor que les dan a éstos para la búsqueda de información y mejorar el aprendizaje. Sin embargo, cabe anotar que el 63,1% de ellos consideran que en los videojuegos comerciales si hay contenido sexual implícito, enunciando 53 de ellos.

Para los adolescentes, la manifestación de contenido sexual en los videojuegos se da principalmente a través de los escenarios y escenografía en que se desarrolla el juego, y la apariencia física de los personajes y su vestuario. En menor porcentaje, la percepción sobre contenido sexual lo determinan a partir de la historia narrada, las relaciones sexuales explícitas y el lenguaje verbal de los personajes. Existen diferencias estadísticamente significativas, según sexo, en relación con los escenarios y la apariencia de los personajes. Las adolescentes perciben mayor contenido sexual en el lenguaje corporal de los personajes, mientras los adolescentes lo perciben más en el lenguaje verbal. A su vez, los hombres evidencian en los videojuegos más relaciones sexuales entre los personajes que las mujeres.

Para los adolescentes las relaciones que más se dan entre los personajes en los videojuegos son las de amistad, amor romántico, compañerismo, rivalidad y sexuales. Los

hombres perciben más relaciones de dominio entre los personajes que las mujeres, y éstas consideran que se presentan más de rivalidad que los hombres.

Los mayores valores que consideran los estudiantes caracterizan a los personajes femeninos de los videojuegos son la justicia, la lealtad, el respeto, y la bondad. Se resalta, en relación con estos cuatro valores, es mayor el porcentaje de hombres que de mujeres que los perciben. De igual forma, los hombres perciben en los personajes femeninos más tolerancia, solidaridad y honestidad que las mujeres. Mientras para los hombres el valor que menos representa a estos personajes es la tolerancia, para las mujeres lo es la solidaridad. Puede establecerse una relación directa entre la percepción que tienen los estudiantes sobre las relaciones de apoyo que se reflejan entre los personajes y la solidaridad manifiesta. Al igual que entre la lealtad que se percibe en los personajes femeninos y las relaciones de compañerismo entre personajes.

Los estudiantes consideran los valores más importantes que caracterizan a los personajes masculinos son: la justicia, la lealtad, el respeto y la solidaridad. Valores como la honestidad, la gratitud, la tolerancia y la bondad, son percibidos con menos frecuencia. Se establece una concordancia entre la relación de compañerismo que se da entre los personajes en los videojuegos y el valor de la lealtad presente en los personajes masculinos, de igual manera en las relaciones de apoyo y el valor de la solidaridad.

Es de resaltar, los adolescentes expresan: los valores más destacables en los personajes, femeninos y masculinos, son la justicia, la lealtad y el respeto. Sin embargo, perciben una relación particular: más justos a los masculinos menos a los femeninos; más leales a los femeninos menos a los masculinos; y más respetuosos a los femeninos que a los masculinos.

El 50,0% de los estudiantes considera que los videojuegos comerciales pueden reforzar en el jugador diferentes formas de exclusión social, siendo esta percepción mayor en mujeres (56,8%); en hombres (47,4%). El 35,1% piensa que desmienten etiquetas, porcentaje mayor en hombres (38,2%); en mujeres (26,5%). El 28,1% creen que influyen en las relaciones entre hombres y mujeres, siendo significativamente mayor el porcentaje de mujeres (40,2%) frente al de los hombres (23,6%) que así lo consideran. Para el 28,0% éstos pueden suscitar violencia de género, opinión mayor en las mujeres (35,6%); en los hombres (25,2%). Y el 19,6% sienten que pueden afectar la autoestima del jugador en relación con su imagen identitaria de feminidad y/o masculinidad, porcentaje que también es mayor en mujeres (25,8%); en hombres (17,3%).

Casi la totalidad de los estudiantes jugadores (93,2%) consideran la heterosexualidad como la orientación sexual que habitualmente define a los personajes principales en los videojuegos comerciales, sin que se manifieste porcentaje significativo de personajes con una orientación diferente a la heteronormativa. Por su parte, el 86,4% expresa que no se evidencia, en los roles, actitudes y acciones de los diferentes personajes, discriminación contra la comunidad LGBTIQ+.

La agresión física, seguida del homicidio y la agresión verbal, son para los estudiantes las mayores formas de violencia contra la mujer que se presentan en los videojuegos. Siguen a éstas la tortura, la violación y la esclavitud sexual. Se resaltar que, los hombres a diferencia de las mujeres evidencian más la violación como forma de violencia.

Es muy significativo el porcentaje (72,6%) de los profesores incluye el juego en sus procesos de enseñanza como una estrategia pedagógica. El 56,5% estima que los videojuegos comerciales tienen un valor pedagógico, el 59,1% que éstos deben entrar en el ámbito del juego

educativo, y el 63,6% que pueden ser una herramienta didáctica para aumentar la motivación de los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Menos de la mitad de los profesores encuestados (n=22) juega videojuegos (n=9). Sin embargo, independientemente de ser jugador o no, la mayoría de ellos conoce diferentes géneros de videojuegos.

Para los profesores, las tres habilidades que más se potencian al jugar videojuegos son: la agilidad mental (71,4%), la capacidad de atención (66,7%) y el desarrollo de la imaginación (66,7%).

El 65,2% de los profesores considera que los estudiantes utilizan los videojuegos sólo para divertirse y el 30,4% para mejorar su aprendizaje. Este último dato no se correlaciona con el porcentaje de estudiantes que dice utilizarlos para mejorar el aprendizaje (2,3% hombres y 2,0% mujeres).

El 77,3% de los profesores piensan que los videojuegos comunican ideas sexistas, racistas o violentas a los jugadores, y el 54,5% pueden inducir a los jóvenes a la violencia, lo que no se correlaciona con los resultados arrojados en la encuesta a los estudiantes, y en un porcentaje muy bajo (9,1%) de ellos considera que los videojuegos comerciales pueden generar comportamientos agresivos en el jugador.

El 72,7% de los profesores considera que a través de los videojuegos comerciales se transmiten valores a los jugadores.

En relación con las preguntas sobre el contenido sexual en los videojuegos comerciales, los profesores expresan: las relaciones entre hombres y mujeres se presentan principalmente de dominio (64,3%); de rivalidad (42,9%); y sexuales (42,9%). Además, la manifestación de contenido sexual en los videojuegos comerciales se hace presente principalmente a través del

lenguaje corporal y verbal utilizado por los personajes (81,3%), la apariencia de los mismos (68,8%), y por la forma en que interactúan y se relacionan (56,3%).

Discusión

En tanto los resultados de este estudio son diversos y cuantiosos, esta discusión está centrada en los aspectos que la investigadora consideró más relevantes atendiendo al objetivo general del estudio y en articulación directa con los objetivos específicos trazados, estos aspectos se enunciaron al final de los capítulos cuarto, quinto y sexto de esta tesis, en los que se recogieron los resultados arrojados en las encuestas aplicadas a los estudiantes y a los maestros, y los análisis de las narrativas de los videojuegos con contenido sexual implícito. Es conveniente resaltar que, los resultados que no son contemplados en esta discusión, por las razones antes mencionadas, son de igual forma interpretados en cada capítulo y se constituyen en insumo para futuras investigaciones relacionadas.

Bajo estas circunstancias, la discusión está estructurada alrededor de cinco ejes fundamentales, que responden a los diez objetivos específicos trazados. Es importante anotar, que el objetivo 1 *-acercarse a los conceptos de salud, salud sexual y salud reproductiva como derecho fundamental y desde un enfoque de género-*, y el objetivo 4 *-exponer los problemas de género presentes en la sociedad colombiana, en cuanto a los diferentes tipos de violencia contra las mujeres, que trasgreden sus derechos humanos y afectan su salud sexual y reproductiva-* se abordan de forma transversal en los cinco ejes mencionados, como base constitutiva para generar las diferentes discusiones. De manera similar, el objetivo 10 *-crear las bases para formar un modelo que permita acercar los videojuegos comerciales al aula como estrategia para la educación sexual de los adolescentes-*, se nutre de la discusión dada en cada uno de los ejes y de las conclusiones de esta investigación.

Ahora bien, el primer eje: El contexto de los adolescentes, se articula con el objetivo 3 - *Aproximarse al concepto de adolescencia y a las características generales de los periodos que ella enmarca, junto con las prácticas de riesgo relacionados con la salud sexual en esta etapa*-. En el segundo: El contexto de los maestros, se suma con el objetivo 2 -*Encarar la educación y comunicación para la salud desde diversas perspectivas para la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual*, el que se aborda desde un contexto situado como lo es la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín-Colombia. El tercero: Los adolescentes y los videojuegos, se articula con tres objetivos, con el 5 -*Señalar el uso de las TIC por los adolescentes y su apropiación en procesos de educación para la sexualidad*-, con el 6 -*Identificar el valor de los videojuegos en procesos de educación y comunicación*-, y con el 7 -*Observar la percepción y uso de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los estudiantes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo*. El cuarto eje: Los maestros de cara a los videojuegos, se encadena igualmente al objetivo 6 -*Identificar el valor de los videojuegos en procesos de educación y comunicación*-, y con el 8 -*Observar la percepción y uso de videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los profesores*- de la institución educativa antes mencionada. El último eje: Las narrativas sexuales en los videojuegos comerciales, se vincula el objetivo 9 -*Analizar las narrativas de los videojuegos comerciales con contenidos sexual implícito*-. Se debe tener en cuenta que, a la par de la interpretación de los resultados y la discusión alrededor de éstos, se establece un diálogo entre los diferentes ejes para tener una mirada integral de toda la investigación.

Eje 1. El contexto de los adolescentes

Este primer eje, como se explicó al inicio del capítulo, se estructura a partir del objetivo 3 que busca *hacer una aproximación al concepto y características generales de la adolescencia y las prácticas de riesgo de los adolescentes relacionados con la salud sexual*, en tanto se deben reconocer todos los cambios y manifestaciones de la sexualidad del adolescente con una actitud abierta, con disposición para acompañarlos en ese proceso de descubrimiento y estructuración personal, y respetando el ritmo individual (Ruiz, 2016), teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de múltiples cambios y transformaciones en la que se consolidan los valores, comportamientos y estilos de vida futura, por lo que se hace necesario tener una visión holística del adolescente, dejando de lado prejuicios establecidos por la cultura sobre lo que ellos son o deben ser. Además, el acompañamiento familiar, escolar y de todo el entorno social es fundamental si se quiere propiciar en ellos una cultura del autocuidado, lo que conlleva la inclusión de una educación abierta, clara y consciente que invite al adolescente a re-conocerse asimismo y en relación con su entorno, y aprender a decidir lo que es más adecuado para él (Posada, Gómez y Ramírez, 2016).

Es así como los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo y participantes de esta investigación, son una población cuya composición sociodemográfica compleja y diversa, se manifiesta a partir de las diferentes prácticas socioculturales determinadas por la pertenencia a diversas poblaciones urbano-rurales y estratos socioeconómicos altamente diferenciados, y además, por la composición cultural mestiza y afrocolombiana. Por otra parte, de los estilos de vida asumidos por los jóvenes con sentido de pertenencia identitaria a tribus urbanas diferenciadas en gustos relacionados con el consumo de industrias culturales: música, cine, teatro, literatura, arte, gastronomía, deportes, entre otros. Vale

resaltar que muchos de los jóvenes han vivido muy de cerca la violencia y el conflicto armado colombiano, motivo por el cual sus familias se han visto desplazadas a los centros urbanos, aumentando el cordón de pobreza en la periferia y centro de la ciudad.

Es necesario anotar, los resultados mostraron que la distribución en relación con la edad y el sexo de los estudiantes es similar, al igual que la composición de hombres y mujeres por grado escolar -novenio, décimo y décimo primero-. Sin embargo, en el último -décimo primero-, el porcentaje de hombres (23,7%) es menor que el de mujeres (29,8%), lo que lleva a pensar que posiblemente se da una mayor deserción escolar por parte de los hombres antes de culminar sus estudios de secundaria debido a estos cuatro factores: 1. Personal: nivel de motivación, capacidades físicas, habilidades cognitivas, etc. 2. Familiar: situación socioeconómica, desplazamiento forzado, bajo nivel educativo de los padres. 3. Institucional: costos educativos, distancia de acceso, infraestructura y ambiente institucional, etc. y 4. Sociocultural: pobreza, marginalidad y violencia. A este bajo número de estudiantes registrados en el último grado se suma los que concilian su actividad académica con algún tipo de trabajo no formal (13,9% de los hombres; 11,2% de las mujeres), especialmente los que están en la adolescencia final, y los que perciben una mala situación económica en su hogar (39,3% de los hombres y 39,2% de las mujeres), que los lleva, precisamente, a insertarse en el sistema de la economía informal, como resultado del grado de conciencia e implicación que los adultos les inculcan, a medida que van creciendo, frente a las dificultades económicas del hogar. Cabe anotar que para el Departamento Administrativo Nacional de Estadística del país esta es una de las principales motivaciones de los escolares a la hora de buscar empleo (DANE, 2022).

Desde la perspectiva anterior, podría pensarse que la inserción de los adolescentes al mundo laboral atiende a razones desde económicas hasta institucionales. En el primer caso,

como respuesta a una mala percepción de la situación económica familiar, como se expresó en el párrafo anterior, que los lleva a la búsqueda de un empleo para ayudar a solventar la economía de su hogar (Holgado, et al., 2012). En el segundo, por el deseo de independencia económica, lo que es normal dentro de su proceso de adquisición de identidad y autonomía (Restrepo y Ruíz, 2016), o por la escasa motivación para la educación, debido a que no necesariamente obtener un título académico contribuye a conseguir un mejor trabajo por lo que deciden insertarse en la economía informal que no requiere mayor cualificación; y en el tercero, por el valor que culturalmente se le asigna al trabajo infantil como formador de carácter y responsabilidad en los menores (Holguín et al, 2021), lo que es muy reprochable en tanto los hace vivir como adultos, robándoles su niñez y adolescencia (UNICEF, 2011), e impactando de forma negativa su desarrollo físico, mental y moral. Cualquiera sea el caso, se debe reconocer que el compaginar la actividad escolar con el trabajo puede afectar el rendimiento académico de los adolescentes, conducir a la deserción escolar, afectar el proyecto de vida de los menores, incrementar las desigualdades sociales y la violencia en el país, además de vulnerar el derecho al ocio que tienen los menores (OIT y UNICEF, 2021; Rausky, 2021, DANE, 2022; Holguín et al., 2021).

En cuanto a la afectación del rendimiento académico de los adolescentes, se debe reconocer que este está aunado a la situación económica del estudiante, en relación con la satisfacción de los mínimos vitales, pues estos tienen una alta incidencia en el tiempo que invierten los jóvenes en su aprendizaje sin tener otras preocupaciones relacionadas con el sustento diario de sí y de sus familias, y con el estrés que causa por vivir en malas condiciones. Situaciones de vida que aluden a todos los aspectos relacionados con las instancias e instituciones que favorecen el pleno desarrollo de las capacidades del individuo y potencialidades de la comunidad, resaltando el acceso a los servicios de salud, a una educación

integral y de calidad, el contar con servicios de agua, luz y alcantarillado, al igual que al servicio de conectividad a internet y la disminución de la brecha digital, asimismo a tener un empleo digno y bien remunerado. Condiciones de vida que se diferencian de los modos de vida -sistema cultural relacionado con las tradiciones, usos y costumbres de las poblaciones- y de los estilos de vida -gustos y preferencias de consumo más individualizados-. A esto, se suman otras situaciones que pueden implicar un bajo rendimiento académico de los estudiantes, situándolos en un nivel de desarrollo básico de sus competencias en las diferentes áreas del conocimiento, por una parte los distractores que ofrecen los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión con sus contenidos de carácter recreativo y alienante, y las nuevas tecnologías de la información con su amplia oferta de entretenimiento en la web 3.0, y el exceso de uso de redes sociales. Además de la falta de acompañamiento de los padres o adultos responsables en los procesos de aprendizaje de los adolescentes, en tanto los primeros no cuentan con el nivel educativo para hacer el acompañamiento requerido o con el tiempo necesario para llevar a cabo este por motivos laborales, o por delegación de la total responsabilidad de la formación de los jóvenes a las instituciones educativas.

Concatenado a lo anterior, se debe resaltar que las instituciones educativas públicas del país no cuentan, en su mayoría con suficiente personal docente para cubrir la demanda del número de estudiantes matriculados, tampoco cuentan con instalaciones y dotaciones adecuadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y uno de los aspectos fundamentales en los procesos pedagógicos y didácticos atiende a la falta de un aprendizaje significativo, contextualizado y aplicado. La educación en el país aún no se ha replanteado su estructura bizantina generando desmotivación en los jóvenes que no encuentran sentido a lo que se enseña desvinculado de sus intereses y necesidades reales.

Llama la atención el porcentaje de estudiantes que están en la adolescencia temprana que trabaja (10,8% hombres, 6,3% mujeres), el que, desde la perspectiva de la investigadora, es alto si se tiene en cuenta que el trabajo infantil es una violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, por la incidencia que tiene en su pleno desarrollo, en su desempeño escolar, en su salud física, mental y moral, y no refleja las medidas gubernamentales por erradicar el trabajo infantil (OIT, 2013). Es importante resaltar que en Colombia se considera trabajo infantil el realizado por niños menores de 15 años, o las actividades estimadas como nocivas o peligrosas ejecutadas por adolescentes entre los 15 y los 18 años. Además, se considera que un niño, niña o adolescente está en situación de trabajo infantil ampliado, cuando realiza tareas domésticas y labores al interior de la familia, sin receso y durante una hora diaria. La edad mínima que debe tener un adolescente para ingresar al mundo laboral es de 15 años, para ello debe contar con una autorización del Ministerio de Trabajo, otorgada siempre y cuando cumpla con ciertos requisitos y reciba una capacitación que lo habilite para ejercer la ocupación u oficio. Excepcionalmente, un niño o niña menor de 15 años puede ser autorizado, por el respectivo ente gubernamental, a trabajar con remuneración sólo en actividades artísticas, culturales, recreativas o deportivas sin que se excedan las 14 horas semanales.

Unido a lo anterior, muchos adolescentes (18,8% de los hombres; 33,8% de las mujeres), expresaron haberse sentido estresados en los últimos tres meses, lo que puede estar asociado a los cambios físicos propios de la adolescencia, que conllevan un proceso de asimilación y elaboración interior, y que los puede hacer sentir inseguros e inconformes en el reconocimiento de sí mismo en ese cuerpo cambiante, además, a sentirse presionados frente a los estereotipos culturales y mediáticos sobre las masculinidades normativas, para el caso de los hombres, y la femineidad normativa, para el de las mujeres (Restrepo y Ruíz, 2016; UNICEF, 2011), que

también se pueden deber a factores psicológicos relacionados con los frecuentes cambios de ánimo, propio de la edad (Restrepo y Ruíz, 2016). Sin olvidar que podría estar asimismo relacionado con el entorno educativo, en cuanto a las dinámicas de relacionamiento entre los pares, el nivel de exigencia escolar y el bajo rendimiento académico; o con la mala percepción que tienen sobre la economía familiar y con los compromisos laborales que adquieren para apoyar a sus familias.

Al leer los resultados en su contexto, acorde con los modos y condiciones de vida, el estrés en los hombres adolescentes posiblemente se asocie con el papel social que se les otorga como proveedores económicos en el hogar, además de la presión desencadenada por las prácticas sociales con sus grupos de pares que les exige alcanzar un estatus social asociado con el consumo de moda, de alcohol y drogas, la adquisición de pertenencias de alto costo, vehículos de alto costo (motocicletas, automóviles) para ser aceptado y respetado por sus amigos. El de la mujer puede estar relacionado con los modos de vida en tanto en el país se tiene una persistente percepción cultural sobre la imagen y representación del rol de la mujer como cuidadora y transmisora de valores, a esta carga social se suma la obligación de generación de ingresos económicos para el sostenimiento del hogar; y en cuanto a condiciones de vida las adolescentes perciben más vulnerados sus derechos humanos. De igual forma, la manifestación de estrés más alto en las mujeres que en los hombres, se relaciona con el menor porcentaje de mujeres que hace deporte en relación con el de los hombres, esto - si se tiene en cuenta- que la actividad deportiva tiene efectos muy benéficos sobre la salud mental, el estado de ánimo positivo, la sensación de bienestar general, la disminución de los niveles de estrés, el aumento de la autoconfianza, la autoestima y la formación de la identidad en los adolescentes. Dentro del contexto social y cultural de nuestro país y particularmente de la ciudad de Medellín, la baja participación de las

mujeres en actividades deportivas está determinada por estereotipos de género y un sistema de creencias aunado a estos, lo que incrementa las desigualdades y oportunidades de las adolescentes.

Ese estrés manifiesto, de igual modo, puede ser una respuesta al entorno familiar y social, por discriminaciones o abusos basados en género que se pueden presentar en estos contextos (UNICEF, 2011), lo que se relaciona, en este estudio con la violencia, registrada por las adolescentes como una de sus mayores preocupaciones. Malestar entendible teniendo en cuenta que Colombia se mueve bajo una cultura patriarcal, que limita el accionar de las mujeres (Falcon, 2002; Huertas, 2017; ONU, 2014; ONU MUJERES, 2017; Vélez-Guzmán, 2012), y que legitima el trato violento contra estas, además, de ser uno de los países con más altos índices de violencias (física, psicológica, económica, sexual, entre otras) contra las mujeres, y que Medellín, la ciudad en la que viven las menores participantes en esta investigación, tiene una de las tasas más altas de feminicidio de la región (Informe Masatugó, 2014; Cifuentes, S., 2015). Violencia, que igualmente, es transversal a todas las clases sociales, contextos y grupos de edad, y de la que son víctimas particularmente las niñas y las adolescentes (Ricaurte Villota, 2017; Canesto Arena, 2018; Cifuentes Osorio, 2019).

En consonancia con lo expuesto, cabe anotar que, otras investigaciones realizadas con adolescentes, en otros contextos geográficos y socioculturales, evidencian que son las mujeres las que presentan mayores niveles de estrés en comparación con los hombres, la que asocian con un menor nivel de autoestima (Bermúdez, 2018), a la vez que se tienen en cuenta otros factores asociados a este, como el nivel de competitividad en el aula o las presiones familiares para realizar estudios postobligatorios.

Los datos anteriores son alarmantes teniendo en cuenta que el estrés determina el desarrollo y salud mental de los adolescentes. Estrés, que como se mencionó en los párrafos anteriores puede ser multifactorial y estar aunado a los cambios de los roles de las familias y las sociedades, a la violencia de género en el entorno familiar y social, a dinámicas familiares enmarcadas en escenarios de peleas o conflicto, entre otros. De allí la importancia de una crianza humanizada, tanto en el seno de la familia como en el entorno educativo, que haga sentir al adolescente apoyado, comprendido y protegido. De esta forma se contribuye al fortalecimiento de su resiliencia ante las adversidades, a la disminución del estrés, y por ende a una salud mental más fuerte de los y las adolescentes (Restrepo y Ruíz, 2016).

Si bien se dijo anteriormente, que uno de los aspectos más importantes en la vida de las adolescentes es la violencia, existen dos que son mucho más importantes: la familia y la salud. En relación con la familia, es importante resaltar que, pese a las dinámicas de rebeldía y desapego propias de la adolescencia, para los menores la familia es fundamental y cobra gran importancia en su desarrollo integral (García Ramos et al., 2019), siempre y cuando el vínculo afectivo establecido sea percibido como incondicional, cálido y eficaz, y les permita sentirse emocionalmente más estables y con sentimientos de bienestar subjetivo (López Sánchez, 2015).

El que la familia sea otro de los aspectos más importantes para los adolescentes, puede entenderse dado que esta se constituye en uno de los contextos más importantes para su desarrollo. La familia es un lugar de apoyo mutuo y cuidados, de ella se adquieren valores, hábitos y habilidades socio afectivas y comunicativas conducentes a la autonomía del adolescente; sin embargo, teniendo en cuenta que el concepto de familia asienta sus raíces en la autoridad doméstica ejercida por el padre, y que el concepto de casa se enraíza con el dominio que ejerce este sobre sus habitantes (Graeber y Wengrow, 2022) , dependiendo de las relaciones

que al interior de ella se establezcan será la respuesta del adolescente a este contexto, que en ocasiones puede ser funcional y en otras problemático.

Para este caso, pese a que la familia ocupa el primer lugar de importancia para los hombres (74,0%), el porcentaje es menor en relación con el de las mujeres (74,8%), lo que puede explicarse desde el contexto cultural que asume: "los hombres son más de la calle; las mujeres de la casa". El mundo de los hombres se construye en la calle, afuera, en lo social. Contrario al mundo de las mujeres; permanecen bajo el amparo del hogar y perciben menos oportunidades en el ámbito social. Sin embargo, en orden de prioridades, el hecho de que para los hombres la familia ocupe el primer lugar puede ser un indicativo de las responsabilidades y liderazgo que culturalmente se le otorga al hombre en la creación y constitución de la familia.

Ahora bien, la salud como otro aspecto importante para los menores, puede vincularse con los drásticos cambios corporales que se sufren en la adolescencia, y que llevan al adolescente a re-conocer su cuerpo y re-conocerse a sí mismos en ese cuerpo (Restrepo y Ruíz, 2016). En este estudio se resalta que la salud es más importante para las mujeres (74,8%) que para los hombres (70,6%), lo que puede atender a modos de vida relacionados con las prácticas de autocuidado que se les inculcan a las adolescentes desde su niñez, especialmente vinculados con su salud sexual y salud reproductiva, no necesariamente para el disfrute sino para evitar embarazos no deseados. Por otra parte, la belleza femenina es asociada con la salud en el marco de las nuevas estéticas corporales femeninas; un cuerpo bello, esbelto, bien cuidado es sinónimo de salud y por tanto de consecución de una pareja. Incluso, cabe resaltar que, producto de la influencia del narcotráfico en la ciudad, se ha introyectado en la perspectiva de muchas jóvenes una narco estética; idealización de la belleza femenina sin necesidad de asociarla a la salud, pero sí a un estatus social y económico. Por otra parte, si socialmente los hombres le han dado menor

importancia a la salud, diferente del pensamiento de las mujeres, puede estar asociado a la manifestación cultural de los hombres; despreocupados por el autocuidado, en tanto socio-culturalmente se cree que cuando un hombre se preocupa por su cuerpo y su bienestar físico carece de masculinidad; sin embargo, esto no se correlaciona con la importancia que le atribuyen los adolescentes hombres al deporte, con el que desarrollan musculatura que les refuerza la representación simbólica de lo varonil pero no necesariamente de lo saludable.

Por su parte, la salud como uno de los ejes más importantes de todos los adolescentes participantes en este estudio, puede también estar relacionada con la preocupación por los problemas físicos y mentales que se pueden derivar por el consumo de alcohol, tabaco y marihuana presentes en esta población. A propósito de este consumo, que es muy alto en la población estudiantil objeto de este estudio (consumo Alcohol: 67,7% hombres; 73,1% mujeres; Marihuana: 23,9% hombres; 21,0% mujeres; Tabaco: 14,5% hombres; 12,3% mujeres), nos encontramos ante un fenómeno pluricausal que se inicia desde la adolescencia temprana y se va incrementando cuando avanzan en edad. Este consumo puede estar asociado al entorno social, a la minimización de los riesgos que hacen de él los adolescentes, a considerarlo una forma de diversión, a la falta de acompañamiento tanto de la familia como de las instituciones educativas, a la escasa implementación de políticas públicas que regulen el consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas en menores de edad, al deseo de experimentación o a la presión que ejercen los grupos identitarios y los medios masivos de comunicación y nuevas tecnologías de la información, entre muchas otras posibles razones.

En la adolescencia temprana no se registró ningún consumo de sustancias como la heroína, el pegante o el éxtasis, lo que puede deberse al temor que pueden sentir los adolescentes de experimentar con sustancias consideradas más fuertes, o a la dificultad para su consecución.

Lo que cambia en la adolescencia media, en la que se pasa del consumo de las denominadas sustancias psicotrópicas blandas (alcohol, tabaco y marihuana) a sustancias duras (que tienen un efecto más potente, y posiblemente más transitorio). Lo anterior, podría estar relacionado con la búsqueda de nuevas experiencias más intensas y con la identidad personal y grupal que comporta tener conductas beligerantes como mecanismo para afrontar ansiedades e inseguridades.

Es necesario destacar, el incremento en el consumo de alcohol, tabaco y demás sustancias alucinógenas en la última etapa de la adolescencia, puede estar vinculado a la idea de creer que a pesar de estar informados sobre los riesgos que constituyen su consumo, ya han tenido la posibilidad de percatarse de los mensajes televisivos, radiales, y por otros medios de comunicación en los cuales se reitera sobre las consecuencias nefastas que este acarrea para su salud, hay una presión social muy fuerte en los pares quienes los incitan a su consumo, especialmente en fiestas y reuniones de amigos, de esta manera son y se sienten aceptados y menos excluidos o relegados socialmente.

Sumado a lo anterior, el alto consumo de alcohol, marihuana y tabaco por parte de los adolescentes podría estar en conexión con la percepción que tienen de la mala situación económica familiar y con el estrés manifiesto. Asimismo, podría pensarse que estos consumos se constituyen en un factor desencadenante del bajo rendimiento escolar y de los estados de ánimo negativos expresados. Esto no significa que se deban descartar otros factores de riesgo como la curiosidad, la búsqueda de experiencias placenteras, la necesidad de ser aceptado entre un grupo de pares, la actitud de rebeldía y confrontación con sus padres o adultos cuidadores, la evasión de situaciones angustiantes, las dificultades presentes en el entorno familiar a nivel afectivo, relacional y económico, que pueden implicar a que los adolescentes desde temprana edad inicien

estos consumos. Del mismo modo deben tenerse en cuenta otros factores de riesgo asociados, de carácter social o institucional, como lo son las prácticas culturales en las que se normalizan éstos.

Se debe anotar, el estar la adolescencia caracterizada por una fuerte presión social, por el deseo de experimentación y la toma de riesgos, por la búsqueda de autonomía que lleva al adolescente a revelarse contra las normas sociales y familiares (Restrepo y Ruíz 2016), los hace más susceptibles al consumo, comprometiendo su salud (UNICEF, 2011), y haciéndolos más proclives a desarrollar trastornos de afecto y ansiedad (Cruz-Ramírez, Gómez-Restrepo y Rincón, 2017), a manifestar expresiones psicosociales como agresividad, dificultades de aprendizaje y conductas opositoras (Pérez-Gómez, et al., 2018) y a desarrollar adicciones, enfermedades orgánicas y trastornos mentales en la adultez (Welsh et al., 2017). Resultados similares a los de esta investigación se encontraron en el estudio realizado por el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Salud de Colombia (MINJUSTICIA, MINSALUD, 2014), y en las investigaciones realizadas por Cruz-Ramírez, Gómez-Restrepo y Rincón (2017) y Tamayo, Tamayo y Méndez (2017).

Continuando con el tema relacionado con la salud, no se puede dejar de lado el inicio de relaciones sexuales a temprana edad y las prácticas de riesgo asociadas a estas, que son asumidas por los menores como forma de afianzar su autonomía (Posada, Gómez y Ramírez, 2016), y pueden acarrear el peligro de contraer enfermedades de transmisión sexual (ETS) o embarazos no deseados que incrementan el riesgo de la maternidad (UNICEF, 2011; UNICEF, 2015; Naciones Unidas, 2016; Garrido, 2017; DANE, 2017; Tamayo, Tamayo y Méndez, 2017), otro motivo más de preocupación de los adolescentes por la salud.

Esto último, coligado con los altos porcentajes de adolescentes que manifestaron haber iniciado relaciones sexuales desde temprana edad (57,2% de los hombres y el 45,3% de las

mujeres), no haber usado condón en su última relación sexual (64,3% de los hombres, 52,1% de las mujeres), y haber tenido, en los últimos seis meses, relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la pareja principal (Adolescencia inicial: 27,8% hombres; 27,3% mujeres. Adolescencia media: 49,4% hombres; 27,7% mujeres; adolescencia final: 58,3% hombres; 31,6% mujeres), prácticas que se constituyen en factores de riesgo para su salud sexual y reproductiva, particularmente si se tienen en cuenta los resultados del estudio realizado por Villegas-Castaño y Tamayo-Acevedo (2016) sobre la prevalencia de ITS en adolescentes de la ciudad de Medellín-Colombia, en el que se registraron estos mismos factores de riesgo y se encontró una alta prevalencia de *Papiloma humano* (VHP) en las mujeres, un virus que es causa necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de cáncer de cuello uterino en la tercera y cuarta décadas de la vida, además de una alta prevalencia de *Chlamidya trachomatis*, que a mediano y largo plazo podrían generarles complicaciones gineco-obstétricas. Además, no se puede desconocer el impacto negativo, que tiene en la sexualidad de los adolescentes y en su autoestima el contraer una ETS.

Unido a las anteriores inquietudes, no debe descartarse que para los adolescentes pueda ser motivo de preocupación el riesgo que puede implicar para su salud mental el uso desmedido de las tecnologías digitales (United Nations, 2018; Castro y Ponce de León, 2018; Plaza de la Hoz, 2021), ante las que, en muchas ocasiones, se vuelven vulnerables al poder verse enfrentados a contenidos no veraces que socavan su autoestima, o al ciberacoso, o al consumo de violencia o a la pornografía (Arab y Díaz, 2015; Contreras y Ugalde, 2022; Ochoa Pineda, 2022). En este último aspecto, se debe recordar, como lo expresan Ballester y Orte (2019) y Conde et al. (2016) que, ante la curiosidad por iniciar las relaciones sexuales y en la búsqueda de la identidad sexual, es común que los adolescentes, particularmente entre los 14 y 17 años, recurran a material

pornográfico. Sin embargo, el consumo de pornografía por adolescentes registrado en los últimos años ha encendido las alarmas, porque su consumo no solo se ha incrementado, sino que ha alcanzado a menores entre los 9 y 10 años (Collera, 2019), lo que puede acarrear un estilo de vida poco saludable (Mattebo, M., et al., 2013) y el establecimiento de relaciones afectivas - presentes y futuras- insanas, insatisfactorias y desiguales, y que es congruente con otras investigaciones referidas al impacto negativo que tiene la pornografía en los adolescentes (Ballester, Orte y Pozo, 2019). De igual forma, se debe decir que, para algunos autores (Collera, 2019) y organismos internacionales (*Save the Children*, 2019) la pornografía *on line* es otra forma de violencia contra los menores, en tanto muchas veces acceden a la misma de forma involuntaria.

Ahora bien, mientras la salud y la familia se constituyen en los dos aspectos más importantes para los adolescentes, otros registrados, pero que tienen menos relevancia, tanto para hombres como para mujeres, son la amistad (27,4% hombres; 22,8% mujeres), las relaciones amorosas (9,6% hombres; 7,4% mujeres), y el aspecto físico (18,8% hombres; 19,0% mujeres). La poca importancia que manifiestan darle a la amistad, no se corresponde con las características propias de la adolescencia temprana y media en las que el acercamiento a los pares es muy importante en el proceso de construcción y autonomía (Restrepo y Ruíz, 2016), dado que es con los amigos con quienes los adolescentes se divierten, juegan, se comunican, exploran el mundo físico y social por fuera de la familia. Desde la perspectiva de López Sánchez (2015), la falta de amistades estables y seguras, por fuera del ámbito familiar, puede generar en el adolescente sentimientos de aburrimiento y marginación social, y a la vez repercutir en su salud física y emocional en tanto los afectos de la amistad son una de las dimensiones más importantes para el bienestar personal de los adolescentes. Sin embargo, no debe desconocerse que el impacto de la

tecnología digital en la vida de los adolescentes ha traído consigo nuevas formas de relacionarse (Contreras, García y González, 2015; Barón Pulido et al., 2021), muestra de ello son los resultados arrojados en el estudio realizado por la UNICEF (2021) en los que se encontró que una de las mayores motivaciones de los adolescentes para usar internet y redes sociales es hacer amigos. Pero, desde la perspectiva de Contreras y Ugalde (2022) estas nuevas formas de relacionamiento pueden acarrear el deterioro de habilidades sociales.

Respecto a los conocimientos y prácticas sobre salud sexual de los adolescentes, la investigación arrojó, la mayoría de ellos (26,3%) recurren a sus padres para aclarar dudas en relación con este tema; otros (21,4%), especialmente las mujeres, acuden al personal de salud, y muy pocos a sus maestros (5,2%). El ser los padres una de las primeras fuentes de información, trae consigo ciertas limitaciones para satisfacer las demandas informativas de los adolescentes, al no tener conocimientos profundos sobre estos asuntos y pervivir en ellos temas tabú que no son tratados por vergüenza (Sevilla y Orcasita, 2014), lo que supone la construcción de diálogos con carácter de prohibición y advertencia, en tanto responden más a los discursos, percepciones e interpretaciones del progenitor y no a las necesidades de los adolescentes (González, et al., 2017; Orcasita, et al., 2018). El acudir al personal de salud para tratar temas sobre sexualidad, lo hacen más las adolescentes, manifestación comprensible dado que, culturalmente, la instrucción del autocuidado está más ligada a la mujer, y se refuerza a través de las campañas gubernamentales que promueven la planificación familiar, en un ejercicio de control para evitar el embarazo adolescente no deseado, en tanto Colombia registra altos índices de fecundidad adolescentes (Garrido, 2017).

La escuela, como escenario ideal para formar en una sexualidad sana y responsable, no se constituye para los adolescentes en una fuente asidua de información para tratar estos temas,

pese a las capacitaciones que reciben, a través de proyectos pedagógicos para la sexualidad reglamentados desde el gobierno nacional sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS), autocuidado, vida afectiva y dificultades emocionales (MEN, Resolución 3353 de 1993; MEN. Ley 115 de 1994; MEN, UNFPA, 2008; MEN. Ley 1620 de 2013). Desafortunadamente, y en concordancia con una cultura patriarcal y machista, los hombres reciben más educación sobre enfermedades de transmisión sexual, y las mujeres sobre planificación familiar, reforzándose así el imaginario de la población que todo lo relacionado con la anticoncepción es responsabilidad de las mujeres (ENDS2015).

De cualquier modo, se debe reconocer el papel central de los maestros en la formación integral de los estudiantes en cuanto a su sexualidad, pero a su vez no se puede desconocer que la mayoría de las veces no cuentan con el conocimiento requerido para educar en sexualidad (Arango y Corona, 2010) o se sienten inseguros al abordar algunos temas sensibles en ciertos contextos socioculturales en los que se encuentra inmersa su dinámica educativa (UNESCO, 2018). Es claro, la falta de un acercamiento desde la escuela a la educación para la sexualidad puede derivar en que los adolescentes aprendan sobre esta desde las experiencias de sus amigos o en las búsquedas que hacen en internet; muchas veces no veraz ni adecuada (UNESCO, 2018), o lo que es peor aún, en la pornografía que se ha constituido en otro medio de aprendizaje sobre la sexualidad (Ballester, Orte y Pozo, 2019).

Concatenado a lo anterior, este estudio mostró que el medio privilegiado por los adolescentes para buscar información sobre sexualidad es internet, lo que es justificable en tanto esta se han constituido en una herramienta de uso habitual entre la población adolescentes transformando muchas de sus dinámicas relacionales, afectivas, etc., entre ellas, la forma de acceder a la información y al conocimiento (Contreras, García y González, 2015; Net Children

Co Mobile, 2017; Castro y Ponce de León, 2018; INE, 2018; DANE, 2021; UNICEF, 2021). El que internet se haya convertido en una de las principales fuentes de información sobre salud (Guillamón-Cano y Monserrat-Martínez, 2012; Blázquez Barba, et al., 2018), especialmente para los menores, puede ser riesgoso, dado que la normalización de su uso ha limitado la percepción sobre sus aspectos negativos (Arab y Díaz, 2015; Contreras y Ugalde, 2022) y muy especialmente sobre la veracidad del material que en él se publica (Ochoa Pineda, 2022), esto puede incidir de forma negativa en la percepción que desarrollen los adolescentes sobre su salud y las medidas que deben tomar respecto a ella. Estos resultados, abren el camino a futuras investigaciones conducibles a conocer el tipo de información que buscan los adolescentes relacionados con su salud sexual y su salud reproductiva.

Continuando en esta misma línea, más de la mitad de los adolescentes, objeto de este estudio, ya habían tenido relaciones sexuales (57,2% de los hombres; 45,3% de las mujeres). En el caso de los hombres, habían iniciado entre los 10 y 14 años, y en el de las mujeres, entre los 14 y 17 años, resultados que se compaginan con otros estudios en los que se plantea que el inicio de las relaciones sexuales se viene dando desde la adolescencia temprana (UNICEF, 2011; UNICEF, 2015; Naciones Unidas, 2016; DANE, 2107), y que asociado a este existen algunos factores de riesgo como el consumo de alcohol, tabaco y drogas (Royuela Ruíz, et al., 2015; Mendoza, Claros y Peñaranda, 2016; Tamayo, Tamayo y Méndez, 2017). De la misma forma, se asocian algunas prácticas de riesgo como, el no uso de preservativo que puede significar la posibilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual y embarazo adolescente no deseado - para el caso de Colombia no ha disminuido en relación directa con el descenso de las tasas de fecundidad global en América Latina desde la década de los setenta (Garrido, 2017), lo que impacta de forma negativa el acceso de las mujeres a la educación y a su participación social

(UNICEF, 2015)-; el tener relaciones sexuales con otras parejas diferentes a la principal; y, el tener relaciones sexuales con parejas 10 años mayores.

Eje 2. El contexto de los maestros

Como se dijo al inicio del capítulo, la discusión se estructuró acorde con los objetivos específicos de la investigación, es así como este apartado se conecta con el objetivo 2 que busca *encarar la educación y comunicación para la salud desde diversas perspectivas para la adquisición de conocimientos y actitudes positivas respecto a la salud sexual*. Objetivo abordado desde un contexto situado como lo es la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, al jugar la escuela un papel decisivo en los procesos de formación para la sexualidad de los adolescentes, la que debe ser promovida desde una amplia gama de posibilidades, y abarquen las particularidades de estos, teniendo en cuenta sus cambios corporales, psicosociales y sexuales, y su relación con los diferentes contextos socioculturales y problemáticas asociadas a estos. En esta tarea, los maestros juegan un rol fundamental, en tanto esta educación no se concibe como una asignatura específica, sino que debe ser incorporada y desarrollada de forma transversal en todo el plan de estudios, lo que supone que todos los maestros deben tener la capacidad de promover y proteger el desarrollo pleno de los elementos, contextos y funciones de la sexualidad e identificar las prácticas pedagógicas que faciliten la formación en derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos (MEN. Ley 115 de 1994), funciones de los docentes de difícil cumplimiento dado que en el país los profesores egresan de su educación profesional sin una formación específica en el campo de la educación sexual (Arango y Corona, 2010). Asociado a esto, algunos padres de familia y asociaciones religiosas muestran cierto recelo ante la implementación de una educación integral en sexualidad en la escuela, al pensar que con esta se

puede incitar a un inicio temprano de las relaciones sexuales, se priva a los niños y niñas de su inocencia, o se puede ir en contra de los valores de la familia y la comunidad. Debido a esto último se considera que el papel de educar a los adolescentes sobre sexualidad es competencia exclusiva de padres y familia extensa, no de la escuela. Esta posible limitación supone que los adolescentes aprendan sobre su sexualidad desde la experiencia de sus amigos o a través de las redes sociales e internet, corriendo el riesgo de que la información allí registrada no sea la más adecuada para su desarrollo integral (Unesco, 2018).

De lo anterior, se derivó la necesidad en esta investigación, de trazar un objetivo específico que permitiera reconocer la forma cómo se viene abordando la educación y comunicación en materia de sexualidad a los adolescentes, la que se supone que en gran medida parte de las instituciones educativas y donde juega un papel importante el maestro o se espera que así sea. Es así como los datos arrojados en las encuestas aplicadas a profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo muestran además de tener una larga trayectoria en el ámbito de la educación, los profesores de secundaria cuentan con una formación profesional, que abarca los niveles de especialización, maestría y doctorado, y pese a que casi la mitad (47,8%) de ellos conoce el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de su institución -proyecto de carácter obligatorio y transversal al currículo escolar, que deben desarrollar las instituciones educativas de todo el territorio colombiano con el fin de desarrollar en los estudiantes competencias para la vivencia de la sexualidad, son muy pocos los que han participado en su construcción y desarrollo, posiblemente como resultado de inseguridades sentidas frente a la falta de conocimiento sobre dichas temáticas y a la responsabilidad que implica abordarlas de forma acertada. Investigaciones relacionadas y realizadas en el mismo contexto geográfico, la ciudad de Medellín, muestran resultados diferentes, en tanto los

profesores contaban con un buen conocimiento y participación del PPES de sus instituciones (Tamayo y Tamayo, 2018).

Valga resaltar, la falta de conocimiento del PPES, no acarrea necesariamente el desconocimiento por parte de los maestros de las reglamentaciones generales sobre la obligatoriedad de la educación sexual en la secundaria (Resolución 3353 de 1993; Ley 115 de 1994 en sus artículos 13d y 14d), pero sí de la existencia de otras que señalan la importancia de la promoción y garantías de los derechos sexuales y reproductivos teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural; la promoción de proyectos de vida para adolescentes y la creación de un sistema de convivencia escolar que promueva el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; la lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores; y la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente (Decreto 2968 de 2010; Ley 1146 de 2007; Ley 1257 de 2008; Ley 1336 de 2009; Ley 1620 de 2013).

Ahora bien, retomando el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES), el que la responsabilidad de su construcción recaiga, principalmente, en el coordinador y los profesores vinculados al mismo, relega a un segundo plano la participación activa de toda la comunidad académica, de la que hacen parte tanto estudiantes como padres, lo anterior contradice las directrices ministeriales que apuntan a la construcción de un proyecto participativo que permita recoger las inquietudes, necesidades, formas de pensar y sentir de todos los implicados, particularmente de los estudiantes hacia quienes va dirigido el Proyecto (Ley 115 de 1994), así se podrá responder a las necesidades individuales, acorde con los ciclos vitales y los ámbitos socioculturales (OMS, 2018), e impactar el cambio de conductas y comportamientos, influidos por las creencias ocultas derivadas del patrón cultural y social en el que se vive (Ajzen

y Timko, 1986), y que solo es posible que se den si se tienen en cuenta, además del conocimiento, las percepciones, los sentimientos, las motivaciones, las aptitudes y el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos los adolescentes y sus familias (Ríos Hernández, 2011).

Articulado a lo anterior, no se puede olvidar que la efectividad de un programa de educación en salud implica una comunicación en estado de total reciprocidad, que permita reconocer experiencias similares y significantes en común para interpretar la realidad (Paoli, 1983; Pascuali, 1985; Tremonti, 1997) bajo condiciones de acceso libre, igualitario y de participación (Beltrán, 2007). Comunicación y educación que, al facilitar la participación, promueven un aprendizaje articulado a los diálogos interculturales y a los saberes propios en pro del mejoramiento de la salud (Prieto, 1997; Beltrán, 2001; Gumucio Dagron, 2004).

En consonancia con lo expresado, se hace evidente una permanente capacitación a los profesores, no solo a los que hacen parte del PPES, sino a todos en general, esto, teniendo en cuenta: primero, la educación sexual no es una asignatura específica, sino transversal a todo el currículo escolar; segundo, la prueba de conocimientos y actitudes sobre salud sexual y salud reproductiva (que hizo parte de la encuesta aplicada a los maestros) en la que se les indagó sobre la sexualidad desde lo biológico, lo social y lo cultural, el 43,48% no logró superarla al obtener una calificación por debajo de 3.0 (mínimo puntaje requerido para ganarla).

Formación necesaria y que, desde la perspectiva de los maestros, debe hacerse sobre métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual (ETS), embarazo adolescente, relaciones sexuales a temprana edad, leyes y normativas de educación e identidad sexual. Cabe anotar aquí, esta elección de temáticas deja entrever que los profesores no tienen conciencia de la necesidad de abordar la sexualidad de forma integral y en contexto, pues están dejando de lado

temas cruciales a la hora de educar en sexualidad, como: conductas de riesgo asociadas a la sexualidad, violencia contra las mujeres, violencia por razones de identidad sexual, pornografía, prostitución y explotación sexual de adolescentes, violencia *on line* -*sexting*, *sextorsión*, *happy slapping*, *online grooming*, exposición involuntaria a material sexual, *cyberbullying*, entre otros), realidades no ajenas a los adolescentes y, algunas de ellas, frecuentes en el contexto nacional derivadas de las inequidades sociales, culturales, económicas y políticas (Gaitán-Duarte, 2018), además de que se deben abordar los derechos sexuales y reproductivos, fundamentales para la toma de decisiones informadas y responsables sobre la sexualidad (Ospina y Castaño 2009; Gallo, 2016).

Lo anteriormente expuesto, concuerda con el desconocimiento manifiesto que tienen los profesores sobre las reglamentaciones en relación con la promoción y garantías de los derechos sexuales y reproductivos bajo el enfoque de la diversidad étnica y cultural; la lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores; y la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Se deduce, atendiendo a los múltiples conceptos sobre la sexualidad, la idea que tienen sobre ella los maestros es muy limitado, en tanto desconocen que no se mueve solo desde lo biológico, sino también desde lo social y lo psíquico, está normatizada por la cultura y determinada por relaciones de poder inequitativas entre hombres y mujeres (Sánchez, M.; Lafaurie, M.; 2015), y además, debe ser liberada de la carga moral con la que se ha sumido a lo largo de la historia, dada su permanente construcción social, asimilación y expresión individual. En conclusión, es fundamental articular a todos los maestros a los proyectos de educación para la sexualidad y capacitarlos en educación sexual, para así tener un mejor impacto respecto a los conocimientos,

las actitudes y las prácticas de los adolescentes en relación con su sexualidad (Cortés, et. al; 2016).

Una vez dicho lo anterior, los maestros participantes en este estudio consideraron que el medio más utilizado por los estudiantes para recibir información sobre sexualidad es internet, lo que se correlaciona directamente con los datos arrojados por los estudiantes respecto a esto. Otras investigaciones realizadas con jóvenes, en el ámbito de América Latina (Merlyn, et al., 2020; Tamayo y Tamayo, 2018), resaltan, asimismo, el uso de internet como forma de obtener información sobre sexualidad, refiriendo entre los temas de mayor consulta la anticoncepción, las ETS, la anatomía genital masculina y femenina, y los métodos abortivos. Estos estudios destacan más consecuencias negativas que positivas sobre el uso de este medio para acceder a este tipo de información, en tanto mucha de ella no es veraz, puede estereotipar las relaciones interpersonales y sexuales, e incitar al acceso de contenidos no apropiados para la edad, entre otras. En lo que concierne a estas búsquedas de información sobre sexualidad, los profesores consideran que los videojuegos son otro de los medios utilizados para encontrarla u obtenerla.

De otro lado, la insatisfacción de los maestros respecto a las campañas educativas en materia de sexualidad implementadas por el gobierno nacional, y la percepción de su ineficacia, posiblemente dé cuenta que estas no son creadas a partir del reconocimiento de las opiniones, saberes, dinámicas y prejuicios que tienen los adolescentes sobre la sexualidad, y sean diseñadas sin tener en cuenta los nuevos escenarios de comunicación y expresión en la que los adolescentes construyen su identidad, como son los medios digitales. Esto obligatoriamente conlleva la necesidad de crear estrategias de enseñanza-aprendizaje participativas, interactivas e inmersivas, que permitan una mayor identificación. Así, se corrobora con el estudio realizado por Igartua y Vega (2014) en donde se constató que producto de la identificación producida ante la exposición

a contenidos audiovisuales de edu-entretenimiento sobre vida sexual y reproductiva, diversidad sexual y violencia de género, condujo a actitudes reflexivas favorables hacia la toma de decisiones sexuales, a un mayor rechazo de la violencia de género y a una mayor aceptación de la diversidad sexual por parte de los participantes de ésta.

Eje 3. Adolescentes y videojuegos

La discusión en este apartado, enlaza tres de los objetivos específicos trazados en la investigación: el objetivo 5 *-Señalar el uso de las TIC por los adolescentes y su apropiación en procesos de educación para la sexualidad*, el 6 *-Identificar el valor de los videojuegos en procesos de educación y comunicación-*, y el 7 *-Observar la percepción y uso de los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los estudiantes de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo*, en tanto la educación sexual no solo compete a la familia, la escuela o el Estado, en esta, además, juega un papel importante la socialización de conocimientos, actitudes y prácticas que hacen de ella los diversos grupos sociales, la que se configura tanto en el espacio real como en el virtual a través del uso de las TIC, creándose así nuevos espacios para el aprendizaje informal, que desafortunadamente son desestimados dentro de la experiencia educativa (Scolari y Contreras-Espinosa, 2019).

Los videojuegos comerciales son un claro ejemplo de ese espacio de aprendizaje informal, dándose un alto consumo de ellos entre los adolescentes participantes de esta investigación (67,1%), el cual inician desde temprana edad (8,1 años en promedio), situación que puede estar asociada a la necesidad de vivir experiencias de juego que posibiliten la interacción e inmersión, a la influencia que ejercen los medios de comunicación para su consumo o a las nuevas dinámicas de relacionamiento a través de tecnologías digitales, propio de las nuevas

generaciones. Resultado que se acopla con las posturas de varios autores y algunas investigaciones llevadas a cabo sobre uso de la tecnología por la población infantil y juvenil (Kemp, 2022; UNICEF, 2021, Castro y Ponce de León, 2018; Net Children Co Mobile, 2017; Contreras, García y González, 2015), y en las que se considera que el consumo de videojuegos, en tanto su ingreso en la cultura, se ha consolidado como una de las principales actividades de ocio y recreación de los adolescentes (Takatalo, et al., 201; Andrade, Carbonell y López 2019; Sánchez-Domínguez, Telumbre-Terrero, y Castillo-Arcos, 2021), transformando sus relaciones interpersonales y con el entorno (Levis, 2002).

Ahora bien, en esta investigación, el mayor consumo de videojuegos lo hacen los hombres (85,3%), duplicando casi el porcentaje de las mujeres (43,7%). El que sea menor el porcentaje de las adolescentes que juegan videojuegos, en relación con los hombres, quizás se relacione con la percepción culturalmente generalizada que los videojuegos son diseñados por y para los hombres, y por tanto las mujeres no tienen mayor contacto con este tipo de productos, ya sea como desarrolladoras o usuarias. Lo que es problemático, en tanto los valores y roles sociales, en relación con el género, igualmente son adquiridos por los adolescentes en su relación con los medios, y si estos son desiguales afectarían las dinámicas cotidianas y de relacionamiento futuro de las mujeres (Masanet, 2016; Masanet, Medina-Bravo y Aran-Ramspott, 2016). Así mismo, la evidencia de que, dentro del grupo de estudiantes videojugadores, predomina de forma significativa el porcentaje de los hombres posiblemente se relaciona con la discriminación de las comunidades *gamers* masculinas sobre la participación de las mujeres en este ámbito (Contreras Espinosa, 2021), lo que lleva en ocasiones a su marginación. Es importante resaltar que muchas veces, a fin de evitar comentarios condescendientes sobre sus habilidades de juego, las *gamers*

utilizan un nombre de género neutro y evitan participar en los chats de voz con el fin de no ser identificado su género.

Cabe anotar, en relación con lo anterior, que el porcentaje de mujeres videojugadoras disminuye cuando van creciendo, mientras el de los hombres, por el contrario, se incrementa, lo que puede justificarse en los intereses y responsabilidades que, tanto ellos como ellas, van adquiriendo en su devenir, como la transición a la formación profesional o la incursión al campo laboral. Resultados similares se encuentran en el estudio realizado por Iglesias Caride, Domínguez Alonso y González Rodríguez (2022) quienes encontraron que a mayor edad en el período de la adolescencia menos tiempo de ocio y horas dedican a los videojuegos. Sin embargo, otras investigaciones afirman lo contrario al concluir que a mayor edad en la adolescencia, mayor es el consumo de videojuegos (Ricoy, C.; Ameneiros, A. (2016).

No se puede descartar lo que arroja esta investigación, casi la totalidad de los estudiantes respondieron que los videojuegos no eran de uso exclusivo de los hombres, esto da cuenta de la conciencia de los adolescentes, tanto hombres como mujeres, que estos productos culturales deben hacer parte de las posibilidades que se le deben ofrecer a todos los individuos en el marco del uso y la apropiación de las tecnologías, ayudando a desvanecer desde esta perspectiva la brecha digital de género presente.

En otro aspecto, el bajo rendimiento académico de los estudiantes videojugadores, lleva a pensar que posiblemente su uso frecuente es un factor que incide en el bajo nivel escolar de los menores. Investigaciones relacionadas, como la de Ricoy y Ameneiros (2016), muestran: en casos excepcionales los adolescentes que más tiempo pasan jugando son los que menos dedicación tienen al estudio. Esto puede a su vez generar conflictos familiares asociados, por lo que recomiendan desmitificar el uso de videojuegos solo para el ocio y considerar su potencial

para motivar el aprendizaje y de esta forma incidir positivamente sobre el rendimiento académico. O la realizada por Restrepo, Arroyave y Arboleda (2019) en la que se expresa que no existe una relación directa entre el uso de videojuegos y la afectación del rendimiento escolar de los adolescentes, por lo que se requiere realizar otros estudios a profundidad con mayor control sobre otras variables que puedan estar relacionadas, en tanto los ya existentes no tienen en cuenta variables psicosociales o patologías asociadas al juego. Contrario a éstas, otras señalan que los adolescentes que más tiempo dedican a los videojuegos, entre semana, son quienes tienen peor rendimiento académico (Gómez-Gonzalvo, Devís-Devís, y Molina-Alventosa, 2020; Drummond y Sauer, 2020).

Como bien se observa, las posiciones en relación con el impacto del uso de los videojuegos sobre el rendimiento académico de los adolescentes son diversas. Sin embargo, desde la perspectiva de la autora de esta investigación, no se pueden descartar otros condicionantes, además del uso de videojuegos, que pueden afectar el rendimiento escolar como por ejemplo, la situación económica del menor, en tanto el tiempo que invierten a su proceso de aprendizaje puede ser muy inferior al requerido ante la preocupación que supone el no contar con la satisfacción de los mínimos vitales; el uso excesivo de redes sociales que los distraen de sus actividades académicas; la falta de acompañamiento por parte de los adultos responsables de estos procesos de aprendizaje; o las deficientes estrategias educativas que pueden presentarse al interior de la Institución, al no contar con suficiente infraestructura humana y tecnológica para atender necesidades particulares de los estudiantes. Por supuesto, no deja de ser este un tema controvertido, que necesita más estudios focalizados sobre la afectación del rendimiento académico de los niños y los adolescentes por el uso de videojuegos.

El escoger la casa como el lugar predilecto para usar videojuegos puede estar asociado a la disponibilidad que tengan en ésta de consolas, dispositivos móviles y acceso a internet, al igual que a la posibilidad de contar con un espacio propio para pasar un rato de ocio jugando sin las restricciones propias de otros espacios como lo son las salas de internet y de videojuegos en donde se tiene que pagar un precio por hora jugada, o en el colegio en donde no se permiten este tipo de actividades. Resultado que guarda similitud con los de la investigación realizada por Ameneiros y Ricoy (2015), en donde se encontró que el lugar preferido por los adolescentes para jugar era el hogar, por lo que consideran esta actividad como de ocio solitario pese a que muchos de ellos juegan *on line* con otros jugadores. Es bajo el porcentaje de mujeres que utilizan salas de videojuegos, y ninguna dijo usar salas de internet para jugar, esto probablemente se asocie con limitaciones de acceso a algunos espacios, por las connotaciones negativas que posiblemente les den los padres a estos lugares, al considerarlos apropiados solo para hombres y por ende peligrosos para las mujeres, lugares en donde ellas nada tienen que hacer y nada van a aprender. Esto último aunado, culturalmente, a considerar que el uso y apropiación de la tecnología, particularmente desde el ámbito lúdico, está más asociado a los hombres, ampliándose así la brecha digital de género. De igual forma, los resultados muestran que las mujeres juegan más en casa de los amigos y en el colegio que los hombres, esto posiblemente se asocie con una falta de recursos tecnológicos en casa que puedan ser utilizados por las mujeres en su tiempo de ocio, o culturalmente, las familias consideren que ellas no muestran interés por actividades recreativas mediadas por la tecnología, o a la necesidad sentida de estar en contacto con sus pares y utilizar los videojuegos como pretexto de acercamiento y comunicación presencial. En futuras investigaciones se deberán revisar estudios que centren la atención en el papel de la mujer en la

tecnología, no solo desde los procesos de consumo y apropiación, sino también de creación y producción, y su incidencia en la brecha digital en perspectiva de género.

Ahora bien, se evidencia en este estudio que es muy bajo el control de los adultos sobre el tiempo dedicado por los adolescentes a jugar, lo que puede acarrear, según los estudios realizados por United Nations (2018), Castro y Ponce de León (2018), y Plaza de la Hoz, (2021), factores de riesgo para la salud física y mental de los menores, en tanto la creciente disponibilidad y uso que tienen de las TIC, incluidos los videojuegos, sin mediación de un sistema de control de los padres o adultos responsables. Un buen arbitraje en el uso de los videojuegos podrá desarmar ideas negativas vinculados a ellos, como que son una pérdida de tiempo, fomentan el sedentarismo, aíslan socialmente o crean adicción, para entenderlos como productos visuales que dotan de significado el mundo y hacen parte de los productos visuales que consumen los adolescentes y les ayudan a construir su identidad (García Cuesta y Perendones Serrano, 2009).

Asimismo, se destaca el tiempo dedicado por las mujeres a los videojuegos es menor al de los hombres, resultados similares se encontraron en otras investigaciones en las que el tiempo y la frecuencia de juego revelan diferencias estadísticamente significativas en relación con el género de los jugadores (Ameneiros y Ricoy, 2015), lo que posiblemente se relacione con el sentido, atribuido culturalmente, como se mencionó en párrafos anteriores, del uso social que las mujeres les dan a los videojuegos, más como una forma de relacionamiento con sus pares, que como un producto que permite apropiarse de la tecnología desde una perspectiva de igualdad de género. Por su parte, los estudiantes quienes refieren jugar entre 21 y más horas semanales, acaso puedan presentar afectaciones negativas por las dificultades que puede acarrear la distribución del tiempo para realizar otras actividades académicas, familiares y/o sociales (Hellstrom,

Nilsson, Leppert y Aslund, 2012), o desarrollar una adicción a los videojuegos que podría desencadenar en aislamiento y comportamientos sociales alterados (Bavelier et al., 2011).

Dicho sea de paso, los resultados arrojan: las mujeres juegan más solas, con amigos presenciales y con familiares; los hombres no. Además, juegan menos que los hombres, con amigos o desconocidos en línea. Esto posiblemente se relaciona, como se dijo anteriormente, con el papel socializador que les dan las mujeres a los videojuegos, por lo que el contacto presencial con éstos para jugar se constituye en algo esencial, o por el posible acoso del que puedan ser víctimas como jugadoras de videojuegos. Los hombres juegan más en línea con amigos y desconocidos que las mujeres, y lo hacen mucho menos con familiares que éstas. Los datos anteriores, posiblemente, dan cuenta del potencial y valor que adquiere para los adolescentes el jugar en línea con sus amigos, a este espacio virtual pueden acceder en cualquier momento del día o la noche, compartir intereses relacionados con el juego y sentirse parte de una comunidad de videojugadores. El menor porcentaje de estudiantes que juegan de forma presencial con los amigos en relación con los que juegan con amigos de forma virtual, posiblemente se relacione con limitaciones de espacio, de tiempo y de desplazamiento para hacerlo de forma presencial, al igual que puede estar asociado con las dinámicas de algunos juegos que posibilitan una mejor experiencia al ser jugados grupalmente y en línea. El alto porcentaje de estudiantes que juega solo, quizás este asociado con el tipo de juego, o con la necesidad de contar con un espacio de ocio propio en la que no se dé la interferencia de otras personas.

Al igual que, como se dijo anteriormente, no se registró un significativo control sobre el tiempo de juego por parte del adulto, los resultados arrojan un dato similar en cuanto al control de los contenidos de los videojuegos, en tanto un elevado porcentaje de estudiantes dijeron no tener ningún control sobre estos por parte de los adultos, lo que posiblemente esté asociado con

un desconocimiento sobre los sistemas de clasificación que tienen éstos, lo que les limita la verificación de la idoneidad de los mismos acordes con la edad de los niños o adolescentes. Lo que es preocupante, teniendo en cuenta, desde la perspectiva de varios autores, el consumo de videojuegos con contenidos no aptos para determinada edad puede afectar la salud mental de los menores, en tanto muchos de estos tienen narrativas cargadas de contenido violento (Anderson, C.A.; Dill, K.E; 2000), o plantean perspectivas de género que ponen de manifiesto una cultura machista que cosifica, minimiza e invisibiliza a la mujer (Cassell y Jenkins, 1998).

En la presente investigación, las mujeres dijeron tener más control de los contenidos por parte de sus padres que los hombres, otras investigaciones como la Masanet (2016), ya habían evidenciado que los padres eran más estrictos con las adolescentes que con los hombres en relación con los contenidos que veían, lo que supone prejuicios de género que dan más libertades y se hace menos supervisión a los hombres, en tanto se supone que son ellos quienes tienen una mayor inclinación y capacidad para acceder a la tecnología por lo que su comprensión de todo lo que acarrea la misma es mayor que el de las mujeres. Esto conlleva a que se incrementen las brechas tecnológicas en relación con el género, lo que se hace evidente cuando se registran diferencias estadísticamente significativas en relación con el poco conocimiento que tienen las mujeres de los sistemas de clasificación de los videojuegos, en relación con el de los hombres.

Para continuar, en este estudio se encontró, divertirse es la mayor motivación de los adolescentes para utilizar videojuegos (61,6% hombres; 54,3% mujeres), siendo muy bajo el número de estudiantes que los utilizan para mejorar su aprendizaje (2,3% hombres; 2,0% mujeres) o como una forma de relacionamiento con sus pares (1,3% hombres y 2,0% mujeres), lo que está en concordancia con el estudio realizado por Hinojal y Pirro (2020) en donde se señala que divertirse y pasar el tiempo son los principales alicientes de los adolescentes para usar

videojuegos, lo que acaso se justifica en la concepción que se tiene solo a través de los *serious games* se aprende (Tejeiro Salguero, Pelegrina del Río y Gómez Vallecillo, 2009; Stewart, et al., 2013), desconociendo que con cualquier videojuego, aunque en diferente proporción, se dan aprendizajes y se desarrollan habilidades. Además, se debe recordar, los videojuegos comerciales hacen parte de los espacios de aprendizaje informal, los que, como se dijo al principio de este apartado, desafortunadamente han sido desestimados desde el entorno escolar (Scolari y Contreras-Espinosa, 2019; Ruíz Sánchez y Molina Vega, 2011).

En este mismo sentido, algunos de los aspectos que hacen más atractivo a los videojuegos para los estudiantes de este estudio son, en orden de prioridad: alcanzar las metas, superar el propio récord, vivir aventuras y hacer posible lo que en la vida real no lo es. Resultados afines con los de Hinojal y Pirro (2020). La búsqueda por alcanzar los dos primeros aspectos posiblemente genere en los adolescentes la necesidad de dedicar más tiempo a jugar, en tanto se requiere de mucha práctica para superar los retos y llegar a la meta, lo que no concuerda directamente con los resultados arrojados sobre las horas dedicadas a jugar en tanto la gran mayoría de los videojugadores dedican entre 1 a 5 horas a la semana a hacerlo. El querer vivir nuevas experiencias o aventuras, desde las posibilidades inmersivas que ofrecen los videojuegos, puede asociarse con los cambios psicológicos propios de la adolescencia en la que la necesidad de experimentación y la fantasía tienen un importante valor en la adquisición de habilidades, el desarrollo de la autoestima y de competencias sociales para entender y desenvolverse en diferentes contextos sociales y culturales (Restrepo y Ruíz, 2016).

De igual manera, el apropiarse los videojuegos como una forma de vivir aventuras y hacer posible lo que en la vida real no pueden, evidencia la dificultad o limitaciones que en ocasiones pueden tener los adolescentes para expresar sus sentimientos, sueños, fantasías y miedos en un

espacio no virtual. Incluso, puede relacionarse con la necesidad de vivir experiencias que, en la cotidianidad de su vida no virtual, no son permitidas por las normas o reglas sociales y culturales, en tanto las posibilidades que ofrece la retronarratividad de los videojuegos (Rodríguez, 2015), permite tomar decisiones sin el temor a las consecuencias que en la vida real podrían acarrear estas (Gee, 2004; Balaguer, 2005; Gross, 2009). El situarse como centro de la experiencia dentro del juego, permite al adolescente experimentar con diversas identidades y poner en práctica múltiples mecanismos y recursos que convierten la experiencia de juego en un constante aprendizaje (Contreras, Eguia y Solano, 2011; Escribano, 2012; Eguia-Gómez, Contreras-Espinosa, Solano-Albajes, 2013), lo que se corresponde con otros atractivos que enunciaron los estudiantes, objeto de este estudio, tienen los videojuegos: la posibilidad de aventurarse a rescatar a otros, el poder competir en un ámbito profesional, permitirse distorsionar la realidad y transformarla, conseguir burlar la ley, vivir una fantasía, escapar de la realidad, elegir la mejor opción frente a las situaciones a las que se enfrentan, poder matar y destruir, completar una lista de misiones asignadas, entre otros. Es importante resaltar: poder convertirse en el personaje elegido, resolver problemas de forma colectiva o vivir romances, son situaciones que los estudiantes no consideran tan atractivas a la hora de jugar. Lo anterior puede estar relacionado con el grado de conciencia de los adolescentes sobre su propia identidad como sujeto no virtual.

Asimismo, como lo manifestaron los estudiantes encuestados, los mayores atractivos de los videojuegos y las motivaciones para jugarlos, expresaron las que consideran son las mayores habilidades que desarrollan, las que para los hombres, en orden de prioridad son: la agilidad mental, la toma de decisiones y la capacidad de análisis, y para las mujeres, las dos primeras seguidas del desarrollo de la imaginación. Resultados similares arrojaron las investigaciones

realizadas por Hinojal y Pirro (2020) y Martínez (2019), en esta última se resalta que, aunque casi todas las competencias que se desarrollan con videojuegos pueden ser aplicadas al mundo real, algunas no son extrapolables a este, al estar regidas por otras lógicas y tiempos. Bajo las mismas circunstancias, se expresa que el logro de las competencias está muy asociado con la calidad del *gameplay* del juego, al responder este a lo lúdico, al placer de jugar y a la forma de hacerlo (Anyó, 2016), lo que permite una interactividad cibertextual (Rodríguez, 2015), que le da al jugador la posibilidad de reescribir el relato video lúdico prediseñado, acorde con su interés, apropiación e identificación con el videojuego.

Así mismo, puede anotarse que el desarrollo de habilidades descritas en el párrafo anterior, están asociadas al género del videojuego, es el caso de los de estrategia que exigen poner en práctica las habilidades en mención, y otras más elaboradas: la observación, el análisis del entorno, la realización de razonamientos inductivos y deductivos, y la construcción y aplicación de estrategias cognitivas de manera organizada (Graells, 2011), superando las habilidades básicas que pueden requerir otros géneros (Bernat, 2008).

A la par, es importante destacar que es mayor el porcentaje de las mujeres, en comparación con el de los hombres, que consideran que los videojuegos desarrollan habilidades comunicativas, mejoran la atención, los tiempos de concentración y los reflejos. Resultados que pueden estar relacionados, como se dijo en el párrafo anterior, con el género del videojuego. A su vez, se evidencia que el bajo porcentaje registrado sobre el desarrollo de habilidades comunicativas se contrapone con la respuesta en relación con la compañía para jugar *on line* y con amigos en forma presencial, lo que puede estar vinculado con la actividad misma del juego, que concentra todo el proceso comunicativo en la resolución colectiva de los retos y no en otro tipo de comunicación más cercana y asertiva dentro del desarrollo holístico del adolescente.

Significando lo anterior, como lo evidencian otros estudios similares (Ameneiros y Ricoy, 2015) que, pese a que los videojuegos *on line* se pueden presentar como una vía de socialización importante, los adolescentes no los utilizan para este fin.

Seguidamente, al indagar a los estudiantes jugadores sobre si consideraban que los videojuegos podían generar adicción, aislamiento social, sedentarismo, comportamientos agresivos o disminución del rendimiento académico y la capacidad imaginativa, un porcentaje significativo piensa que pueden generar adicción, sedentarismo, incidir de forma negativa en el rendimiento académico y provocar aislamiento social. Las percepciones anteriores, pueden estar asociadas a la frecuencia y tiempo de juego que dedican los adolescentes a los videojuegos, dado que muchos de ellos (47,4%) no tienen control sobre estos por parte de un adulto. La observación sobre el aislamiento social puede estar relacionada con el alto porcentaje de estudiantes que manifestaron jugar solos y los que tienen la casa como el principal lugar de juego. Se subraya que es bajo el porcentaje de estudiantes que consideran que los videojuegos pueden influir negativamente en la capacidad imaginativa, lo que se coincide con el dato sobre el potencial de los videojuegos para el desarrollo de la imaginación. De igual forma, es bajo el porcentaje de estudiantes que considera que los videojuegos pueden generar comportamientos agresivos en el jugador, dando cuenta que este criterio puede estar más en el imaginario de los adultos y se ha instaurado socialmente en detrimento de este producto cultural.

Ahora bien, en relación con el uso de videojuegos en el aula, un significativo porcentaje de estudiantes expresó que los profesores sí hacen uso de estos para abordar temáticas específicas del currículo, lo que da cuenta del interés de algunos maestros por incorporar los videojuegos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al ser estos productos muy ligados a la cotidianidad de los adolescentes. Es importante resaltar que este dato no da cuenta del tipo de

videojuegos utilizados por parte de los profesores, si son videojuegos comerciales o videojuegos con carácter explícitamente educativo. Se evidencia que el proceso de inserción de los videojuegos en el aula aún no tiene una gran acogida por el grueso de los docentes, como potencializadores de una experiencia educativa apoyada en productos tecnológicos inmersivos e interactivos, lo que puede obedecer al desconocimiento que tienen sobre estos, a la falta de capacitación por parte de la institución educativa para que puedan jugarlos y reconocer en sus narrativas potencial educativo, y a la falta de una infraestructura tecnológica para integrarlos al aula de clase.

Por otra parte, casi a la mitad de los estudiantes (45,3%) les gustaría aprender sobre sexualidad con videojuegos comerciales, siendo mayor el porcentaje de mujeres (48,0%) frente al de los hombres (44,3%), lo que posiblemente esté asociado con la necesidad expresa de las mujeres de apropiarse nuevos productos tecnológicos, no solo desde la perspectiva de uso para el ocio sino también para el aprendizaje. El deseo de aprender sobre temas de sexualidad utilizando los videojuegos que comúnmente juegan puede responder a la necesidad que sienten de una educación que articule estrategias pedagógicas más inmersivas e interactivas acopladas a sus dinámicas de consumo de nuevos productos culturales como los videojuegos. Los estudiantes que enuncian que no les gustaría aprender sobre sexualidad a través de videojuegos comerciales, puede estar relacionado con los datos arrojados sobre la motivación que sienten los estudiantes para usarlos, donde se destaca la diversión y se deja totalmente relegada la posibilidad de utilizarlos para mejorar el aprendizaje. Y puede estar vinculado, como se dijo en párrafos anteriores, con la concepción social que se tiene sobre los videojuegos como productos diseñados exclusivamente para el ocio y la diversión, que aportan poco a los jugadores y que no pueden ser usados como recurso educativo. No se registran estudios específicos relacionados con estos

datos, lo que abre camino a futuras investigaciones en los que se trate este tema de forma detallada y profunda.

No obstante, es muy alto el porcentaje de adolescentes que afirman, los videojuegos comerciales tenían contenido sexual implícito (63,1%), enunciando 53 de ellos. Manifestación que, desde su perspectiva, se da, principalmente, a través de los escenarios y escenografía en que se desarrolla el juego, el vestuario y la apariencia física de los personajes. En menor porcentaje, la percepción sobre contenido sexual lo determinan a partir de la historia narrada, las relaciones sexuales explícitas y el lenguaje verbal. Ahora bien, son las adolescentes quienes perciben mayor contenido sexual en el lenguaje corporal de los personajes, mientras los adolescentes lo perciben más en el lenguaje verbal. A su vez, los hombres evidencian en los videojuegos más relaciones sexuales entre los personajes que las mujeres, lo que podría estar asociado con el empeño que ponen los jugadores en completar las misiones dentro del juego, para así lograr que su personaje obtenga como premio un acercamiento de tipo amoroso o sexual, obteniendo así una identificación proyectiva que les permite vivenciar experiencias amorosas y sexuales, que, posiblemente, en la cotidianidad de su mundo real les podría resultar más difícil tener. Desde la perspectiva de Vela (2018), en tanto producciones culturales, los videojuegos ofrecen mayor conexión con el mundo ficcional e identificación con el personaje, lo que los pone en un lugar privilegiado para trabajar modelos de relaciones de género.

Conviene precisar, en relación con el párrafo anterior, según el sistema de clasificación Entertainment Software Rating Board -ESRB-, muchos de los videojuegos declarado por los estudiantes con contenido sexual implícito tienen una clasificación M (Mature 17+) lo que indica, son para mayores de 17 años y por tanto su contenido puede tener escenas de violencia intensa, contenido sexual o lenguaje fuerte. Al revisar los descriptores de contenido en relación

con la sexualidad, aplicados en correspondencia con la categoría de calificación asignada, se evidencia indeterminación en las opciones desplegadas: contenido sexual, violencia sexual, temas sugestivos, temas sexuales, fuerte contenido sexual. El contenido sexual que se hace explícito en la catalogación M (Mature 17+) alude exclusivamente a las *"representaciones no explícitas de comportamiento sexual, posiblemente incluyendo desnudez parcial"*. Lo anterior da cuenta de la necesidad de un proceso de alfabetización y concientización de los padres y adultos responsables del adolescente sobre los sistemas de clasificación de videojuegos para un consumo acertado de los mismos, especialmente si se tiene en cuenta el carácter interactivo e inmersivo de los mismos y por ende sus posibilidades educativas. En la investigación realizada por (Fernández-Revelles, et al., 2018) se admite el importante papel de las clasificaciones para la protección de los menores a su vez reconoce su efectividad y validez, a la par se reconoce la insuficiente investigación relacionada con éstos. Lo que abre caminos a futuras investigaciones para validar su efectividad y el real acercamiento que tienen los adolescentes y padres de familia a éstas al momento de adquirir y consumir videojuegos comerciales.

Ahora bien, los mayores valores que consideraron los estudiantes caracterizan a los personajes femeninos en los videojuegos son: la justicia, la lealtad, el respeto y la bondad. En relación con estos cuatro valores, se resalta, es mayor el porcentaje de hombres al de mujeres que los percibe. Estos mismos valores son resaltados en los personajes masculinos, a diferencia de la bondad, que, junto con la honestidad, la gratitud y la tolerancia son menos destacados. Esta percepción de los valores en los personajes, puede responder a factores socioculturales e imaginarios colectivos, lo que se pone de manifiesto en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS2015) realizada en Colombia en el año 2015, al indagar sobre los roles de género evidencian la subordinación y desigualdad de la mujer, relacionada con el imaginario de la

feminidad, respecto a lo masculino, en tanto se piensa: "los hombres necesitan una mujer en la casa, son ellos la cabeza del hogar, y que mientras en una familia haya un hombre menos problemas tendrá esta".

Frente a los estereotipos femeninos y masculinos, presentes en los videojuegos, los estudiantes manifestaron que éstos pueden reforzar ciertas formas de exclusión social, suscitar violencia de género, evidenciar mensajes negativos sobre la actuación y el aspecto que deben tener las personas acordes con su género, afectar la autoestima del jugador en relación con su imagen como hombre o mujer, o influir sobre las expectativas y relaciones que se deben dar entre hombres y mujeres. En mayor porcentaje en relación con los hombres, las mujeres consideran que los estereotipos femeninos manifestados en los videojuegos pueden afectar su autoestima (17,3% hombres; 25,8% mujeres) y suscitar violencia de género (25,2%; 35,6%). En concomitancia con estos resultados, la investigación realizada por (Gutiérrez, 2019), a partir del análisis narrativo de algunos videojuegos comerciales, pone en evidencia que la mayoría de los videojuegos más comerciales refuerzan el modelo de masculinidad tradicional y minusvaloran a la mujer desde las representaciones físicas y psicosociales que hacen de ella. Situación que puede producir un fuerte impacto sobre la imagen de sí mismas, a la par contribuyen a crear pautas comportamentales en los hombres con una visión estereotipada y limitada de lo femenino.

En cuanto a la violencia de género, los adolescentes manifestaron: las mayores representaciones que se hacen de ellas en los videojuegos son la agresión física, el homicidio y la agresión verbal. Seguidas de la tortura, la violación y la esclavitud sexual. La percepción que tienen las mujeres de los estereotipos presentados en los videojuegos puede suscitar violencia de género, concuerda con la postura de Gutiérrez (2019) para quien estos transmiten un modelo de masculinidad hegemónica tradicional, desde la que los hombres se benefician de la

subordinación de la mujer y a fin de mantenerla recurren a la violencia de género. Esta percepción por parte de las mujeres puede estar relacionada con la sensibilidad desarrollada ante los altos índices de violencia contra las mujeres registrados en el país (Ricaurte Villota, 2017; Canesto Arena, 2018, Cifuentes Osorio, 2019) y más aún si se tiene en cuenta que estas violencias se asientan en un sistema patriarcal y de relaciones de dominación y subordinación y una cultura que las fomenta (ONU, 2006; ONU, 2014), y es una de las principales causas de lesiones y discapacidad, y uno de los mayores factores de riesgos para la salud física, mental, sexual y reproductiva de las mujeres (OMS, 2013; WHO, 2013; ONU, 2006). Paralelamente, se debe resaltar, los hombres (30,3%), a diferencia de las mujeres (15,9%), percibieron más la violación en los videojuegos como una forma de violencia, esto podría significar que las adolescentes no han quedado por fuera del marco de naturalización e invisibilización que se ha hecho de este crimen en el país, y establecido con fuerza en el marco del conflicto armado, como una violencia eminentemente comunicativa, en tanto el mensaje que imponían los victimarios al apropiarse y vulnerar el cuerpo femenino era una muestra de quién mandaba sobre un territorio (Tamayo, Tamayo y Tamayo, 2020).

Dicho lo anterior, cabe anotar que casi la totalidad de los estudiantes jugadores (93,2%) consideraron a la heterosexualidad como la orientación sexual que habitualmente define a los personajes principales en los videojuegos comerciales, sin que se manifieste porcentaje significativo de personajes con una orientación diferente a la heteronormativa. Un alto porcentaje (86,4%), expresa que no se evidencia, en los roles, actitudes y acciones de los diferentes personajes, discriminación contra la comunidad LGBTIQ+, lo que desde la perspectiva de la investigadora, al evidenciar la poca presencia en los videojuegos comerciales de personajes pertenecientes a dichos colectivos, significa un pleno desconocimiento por parte de los

adolescentes que otra forma de discriminación y violencia es la invisibilización. Datos coincidentes con los análisis narrativos de Gutiérrez (2019), en los que se hace manifiesto que la mayoría de los protagonistas de los videojuegos más vendidos son heterosexuales y ninguno de ellos pertenece a una minoría sexual, étnica, cultural, etc., reproduciendo de esta manera un modelo etnocéntrico y eurocéntrico. A la vez, podría pensarse, estos resultados dan cuenta del poco reconocimiento que a través de los videojuegos comerciales se ha hecho de la comunidad LGBTQ+, en tanto la industria les ha dado a dichos personajes historias y tramas secundarias, posiblemente pensando en el impacto negativo que puedan tener en la comunidad *gamers*, y puede afectar de forma negativa sus ventas. Se debe anotar, la industria de juegos *indies*, dada las libertades creativas y menores presupuestos utilizados, dan mayor diversidad a los protagonistas en sus videojuegos.

Estos resultados, refieren la necesidad de articular los videojuegos en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, entre otras estrategias pedagógicas, para abordar el tema de la sexualidad dado su impacto en la vida de los adolescentes y en tanto sus narrativas audiovisuales pueden incidir en la comprensión que estos hacen del mundo que los rodea, influir en sus comportamientos y actitudes y en la configuración de su identidad.

Eje 4. Los maestros de cara a los videojuegos

La discusión de este apartado se encadena a uno de los objetivos abordados en el apartado anterior, sobre la *identificación del valor de los videojuegos en procesos de educación y comunicación*, y con el que busca *observar la percepción y uso de videojuegos comerciales con contenido sexual implícito por los profesores de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo*. Debido al fuerte impacto de la tecnología en el mundo actual ha generado -entre

muchas otras cosas- nuevas formas de relacionamiento, de acceso a la información y al conocimiento, ha abierto las puertas a otras formas de aprender, a través de experiencias más dinamizadoras, inclusivas y participativas. Experiencias que, muchas veces, acogen el juego como una de las formas más gratificantes y motivadoras para acercar y apropiarse del conocimiento, en tanto este, como necesidad antropológica y cultural genera placer y satisfacción (Huizinga, 1957). A los juegos tradicionales se han sumado los juegos virtuales o videojuegos, los que se han integrado no solo a las dinámicas de comunicación y relacionamiento de los niños y adolescentes, sino también a su aprendizaje (Gee, 2004) permitiéndoles desarrollar, a través de un aprendizaje informal, muchas de las competencias que la escuela busca desarrollar (Graells, 2011; Contreras Espinosa, 2013; Scolari y Contreras, 2019).

En esta medida, se encontró que muchos de los maestros (76,2%) reconocen el juego como una estrategia educativa que, además de disponer y motivar a los adolescentes para el aprendizaje, favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, despierta la creatividad y la imaginación, y facilita la concentración y asimilación de conceptos teóricos. A la par, un poco más de la mitad (56,5%) de ellos estima que los videojuegos comerciales tienen un valor pedagógico, por lo que consideran deben entrar en el ámbito de la educación formal, y si se utilizan como herramienta didáctica pueden aumentar la motivación de los adolescentes para aprender. Datos que concuerdan con los resultados de la investigación realizada por Tamayo y Tamayo (2017), en los que los profesores dieron igual valor pedagógico al juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de expresar disposición a incluirlos en los programas de educación para la sexualidad, siempre y cuando fueran capacitados sobre su uso y análisis de sus narrativas. Se debe reconocer que autores como Gee (2004) y Balaguer (2005) ya habían expuesto la utilidad de los videojuegos para afianzar habilidades analíticas en la toma de decisiones.

y la resolución de problemas que se presentan en la vida cotidiana; por su parte, Gross (2009) visionó su valor como herramienta de aprendizaje y socialización a partir de los que se construye significado y conocimiento; y Montero, Ruíz y Díaz (2010), concibieron los videojuegos como herramientas educativas que forman parte de la cultura de la imagen del siglo XXI y ofrecen un aprendizaje en contextos significativos.

Ahora bien, esta apertura de los maestros a que los videojuegos sean incluidos en el aula, obedece a un posible cambio de paradigma en la educación, a una validación de los videojuegos comerciales como potenciales para el desarrollo de ciertas áreas del aprendizaje formal y no solo del informal (Eguia-Gómez, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes, 2013), en tanto se reconoce que son una práctica cercana y familiar para los adolescentes (Martínez, 2019). Sin embargo, cabe anotar, pese a que los maestros muestran interés por incluir los videojuegos en el aula de clase, como recurso didáctico, y que la mayoría de ellos conoce algunos géneros, menos de la mitad los juega, lo que limitaría convertir la experiencia de juego de los estudiantes en una experiencia reflexiva y crítica (Gee, 2004; Gross, 2009). A su vez, la motivación no basta, se deben cambiar paradigmas institucionales convencionales, que disocian los procesos de aprendizaje propios de la escuela con las realidades que viven por fuera de ella los adolescentes limitando así la inclusión de los videojuegos como herramienta innovadora capaz de generar aprendizajes significativos, reflexivos y transformadores (Eguia-Gómez, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes, 2013; Martínez, 2019).

En consonancia con el párrafo anterior, los profesores consideraron que las habilidades que más se potencian al jugar videojuegos son la agilidad mental, la capacidad de atención y el desarrollo de la imaginación, lo que no se corresponde totalmente con la percepción de los estudiantes, en tanto para ellos, las que más se desarrollan son la agilidad mental, la habilidad

para tomar decisiones y la capacidad de análisis. Lo expuesto expuestos podría dar cuenta, al preguntársele a los profesores sobre habilidades que creen mejoran los videojuegos, responden posiblemente atendiendo al género de videojuegos educativos y no comerciales y a la idea de que los estudiantes juegan especialmente para divertirse o pasar el tiempo, no para mejorar su aprendizaje. Competencias que se vieron reflejadas en otras investigaciones realizadas como la de Revuelta Domínguez y Guerra Antequera (2012) y Martínez (2019). Sin embargo, no se pueden dejar de lado las consideraciones expuestas por autores como Díez Gutiérrez, et al. (2004) que, a pesar de reconocer que los videojuegos son altamente motivadores y aportan múltiples posibilidades en el ámbito educativo, cuestionan el por qué no se desarrollan comercialmente videojuegos que estimulen aspectos positivos del aprendizaje en un entorno basado en valores opuestos al sexismo, la agresividad y la violencia como única alternativa para resolver los conflictos.

Ahora bien, pese a ese reconocimiento sobre habilidades desarrolladas por los videojuegos, muchos docentes (65,2%) piensan que los adolescentes los usa particularmente para divertirse y algunos pocos (30,4%) para mejorar su aprendizaje, afirmación cierta si se revisan los datos de este estudio, donde se hace manifiesto que es ínfimo el número de estudiantes quienes dicen usarlos con intenciones formativas (2,3% hombres y 2,0% mujeres), lo que guarda afinidad con el estudio realizado por Martínez (2019), donde se destaca que los jóvenes no juegan para aprender sino para divertirse. Por lo tanto, un análisis riguroso de los videojuegos comerciales que puedan servir de apoyo a las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula, dado que el uso de videojuegos educativos, creados para tal efecto, y en los que se da muchísima relevancia a los contenidos se tornan aburridos y desmotivadores para los adolescentes.

Ahora bien, la alta percepción que tienen los maestros (88,9%) videojugadores de que estos comunican ideas sexistas, racistas y violentas a los jugadores y pueden inducir a la violencia (55,6%), concuerda con los resultados de la investigación sobre los contenidos y valores que promueven los videojuegos comerciales, realizada por Díez Gutiérrez (2009), en ella se concluye que la mayoría de éstos reproducen estereotipos sexuales contrarios a los valores establecidos como principios básicos de la sociedad, lo que se refuerza en la idea de Gros (1998), la generalidad de los videojuegos están hechos por y para hombres, con roles y comportamientos masculinos altamente exaltados, conllevando la incitación al sexismo. De igual forma, coincide con las reflexiones de Díez, Bañuelos y Fernández (2001) al considera que los videojuegos contribuyen a una socialización de diferentes tipos de violencia, utilizando esta como única respuesta ante el peligro, invalidando y desconociendo al otro -la víctima-, distorsionando las reglas sociales y favoreciendo una visión discriminatoria y excluyente de las mujeres. Para Gómez-Aguilar (2008), el impacto de este tipo de mensajes en la conducta o percepción de la realidad por parte de los adolescentes se podría minimizar con la inserción de los videojuegos en el aula de clase, a fin de apropiarlos desde una mirada crítica y reflexiva, conducida por los maestros.

Unido a lo anteriormente expuesto, los maestros piensan que los videojuegos comerciales transmiten valores, lo que ha sido validado en otras investigaciones, como la realizada por Díez Gutiérrez, et al. (2004), en ella se concluye que efectivamente los videojuegos transmiten valores, pero con un alto componente sexista; o la desarrollada por Sinde, Medrano y Martínez (2015), en donde se manifiesta que efectivamente los videojuegos son transmisores de valores, los que se emiten a través de los roles, comportamientos y actitudes de sus personajes, además de tener un carácter individual y colectivo, relacionados con el éxito y reconocimiento social que alcanza el

personaje, y con las actitudes de amabilidad y lealtad que proyectan hacia los demás. Cabe resaltar que la investigación en relación con los valores que transmiten los videojuegos, y pueden estar por fuera de este radar, es poca, por lo que se necesitan más investigaciones desde otros campos del conocimiento.

En otro orden de ideas, relacionadas con la percepción sobre el contenido sexual implícito en los videojuegos comerciales, los profesores piensan que las relaciones que se dan entre hombres y mujeres que aparecen en los videojuegos son principalmente de dominio, rivalidad y sexuales. Percepción que no se correlaciona con la de los estudiantes, en tanto para éstos los tres primeros lugares de la lista los ocupan las relaciones de amistad, amorosas y de compañerismo, y las que son enunciadas por los profesores como las tres primeras (dominio, rivalidad y sexuales), ocupan en la lista de los estudiantes los últimos lugares en el siguiente orden (rivalidad, sexuales, dominio).

A su vez, para los profesores la manifestación de contenido sexual en los videojuegos comerciales se hace presente principalmente a través del lenguaje corporal y verbal utilizado por los personajes, de la apariencia física de los mismos y de la forma como interactúan y se relacionan. Resultados que deben observarse a la luz de los obtenidos ante la misma pregunta a los estudiantes, pues no existe una reciprocidad directa entre los unos y los otros, existiendo igualmente una disparidad en la percepción sobre manifestación de contenido sexual en los videojuegos entre estos dos grupos, puesto que para los estudiantes esta se hace presente principalmente a través de los escenarios, el vestuario y la apariencia de los personajes.

Lo antes mencionado, posiblemente dé cuenta de la mirada de los profesores sobre los videojuegos en los siguientes aspectos: los maestros ven con otros ojos los videojuegos, su experiencia visual con este tipo de productos sea más limitada, dediquen menos tiempo a jugar,

tengan cierto recelo o menosprecio por los videojuegos comerciales frente a los *serious games* mediado por las consideraciones negativas que desde diferentes campos del conocimiento se han hecho de ellos, etc.

Eje 5. Sobre las narrativas sexuales en los videojuegos comerciales

La discusión de este último aspecto, se vincula con el objetivo específico de *análisis de las narrativas de los videojuegos comerciales con contenidos sexual implícito*, al considerarse en esta investigación que los videojuegos comerciales, con contenido sexual implícito, pueden ser una estrategia comunicativa para la educación sexual de los adolescentes, lo que implica, necesariamente, adentrarse en sus narrativas, especialmente si se consideran algunas investigaciones como la realizada por Díez Gutiérrez et al. (2004), en la que se analizaron 250 videojuegos comerciales y se encontró que todos ellos reproducían estereotipos sexistas, pensados desde el imaginario masculino, lo que podía afectar las dinámicas de relacionamiento social y afectivo de los adolescentes.

Es así como fueron seleccionados, para el análisis de sus narrativas diez videojuegos comerciales, de la lista de aquellos que dijeron conocer y jugar los estudiantes y profesores. Selección que se hizo de forma aleatoria, y comprende videojuegos desarrollados entre los años 1997 hasta el año 2019. Además, pueden ser jugados en diversos dispositivos o plataformas, y se corresponden con los géneros de acción y aventura de mundo abierto, RPJ -juego de rol, lucha, y horror y supervivencia. La gran mayoría de ellos tiene una clasificación *M* dentro del sistema de clasificación Entertainment Software Rating Board -ESRB y *18* en el sistema Pan European Game Information -PEGI-, lo que los hace aptos solo para mayores de 17 y 18 años, respectivamente. Los relatos en estos videojuegos son diversos, respondiendo al género del

juego, y a través de ellos siempre se ponen en juego las habilidades de los personajes protagónicos para enfrentar los retos y alcanzar las metas.

Consecuentemente con el análisis de los personajes en estos videojuegos, se encuentra la definición de la heterosexualidad como una constante en todos los protagonistas masculinos, respondiendo a un patrón de masculinidad tradicional hegemónica, el cual se ha constituido en un rasgo identitario en la construcción de muchos de los personajes de los juegos (Ruíz y Molina, 2021), la que se refleja en la configuración física de los personajes, en la definición de sus roles, en sus formas de relacionamiento, comportamiento y actitudes con los demás personajes del juego.

El prototipo de personaje masculino, definido como un hombre de mediana edad, de estatura alta, con buena estructura ósea y muscular, de rasgos faciales endurecidos, y con un carácter que los personifica como valientes guerreros, arriesgados, con un fuerte sentimiento del deber, la justicia y el compañerismo, leales a la causa por la que luchan, entrenados, con poder, protectores de su familia y amigos, altivos y con una moral ambigua que ajustan a sus intereses en cada misión, responde a un ideal de masculinidad occidental (Ruiz Sánchez y Molina Vega, 2021), y dan cuenta de que han sido diseñados por hombres y para hombres usando códigos de identificación que son solo compartidos entre ellos (Vela, 2018). Esta plena manifestación de la heterosexualidad masculina podría suponer un régimen heterosexista naturalizado (Butler, 2017) dentro de los videojuegos, lo que es preocupante si se piensa a la luz de la investigación realizada por Ruiz Sánchez y Molina Vega (2021), en donde se encontró que la falta de conocimientos de los adolescentes en relación con los temas de la masculinidad y la internalización y normalización de los roles y estereotipos masculinos pueden perpetuar la existencia y repetición de esos modelos, rechazando otras identidades que estén por fuera de ese enfoque hegemónico.

Por su parte, el prototipo femenino responde físicamente a un patrón de belleza culturalmente impuesto: mujeres jóvenes, voluptuosas y armónicas en sus proporciones, de mediana y alta estatura, con rostros bellamente definidos y delineados, en su gran mayoría de cabello largo, que se mueven en los diferentes escenarios y espacios de forma elegante, delicada y sensual. Se les presenta, en la mayoría de los casos, usando vestimenta ajustada y sugestiva que les permite mostrar todos sus atributos físicos, cosificándolas e hiper sexualizándolas. Atendiendo a su rol dentro del juego, se determina su carácter, comportamiento y actitudes, los que se inscriben dentro de una lógica masculina de lo que debe ser una mujer (Vela, 2018), al otorgarle valores asociados al cuidado, al amor romántico y a la maternidad.

Relacionado con la anterior, las mujeres prostitutas juegan un rol protagónico en los videojuegos como dadoras de vida, al posibilitar la recuperación del protagonista -cuando termina extenuado o sale herido de una misión- a partir del contacto sexual con ellas. Opción que se presenta en la mayoría de los videojuegos, reiterando unos valores dentro del universo ficcional como una realidad única. Esa constante presencia de prostitutas en los videojuegos es una mecánica que señala directamente hacia el machismo y la misoginia (Vela, 2018), y esa la necesidad permanente de actividad sexual en los hombres hace parte de los patrones de masculinidad hegemónica, que se enraízan con otros comportamientos relacionados con el poder y la dominación (Ruiz Sánchez y Molina Vega, 2021). Más aún, la mayoría de los personajes femeninos son presentados como objetos para satisfacer los deseos masculinos o como trofeo para los vencedores, lo que muestra un tipo de relaciones de género basados en la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres.

Las relaciones entre hombres y mujeres en los videojuegos son particularmente de dominio y amorosas, mientras, cuando se presentan entre personajes de un mismo género es más

frecuente que sean de dominio y rivalidad. La mayoría de las relaciones amorosas se registran entre hombres y mujeres. Cabe resaltar que las acciones y comportamientos con carácter sexual entre los personajes se dan en diversos momentos y bajo ciertas circunstancias del juego, las que no necesariamente se presentan de forma explícita, pero si se manifiestan implícitamente. En tanto, las relaciones sexuales que se dan entre los personajes se entablan más por dar y recibir placer que por un vínculo amoroso entre estos. El tipo más frecuente se da entre parejas heterosexuales y bisexuales (particularmente mujeres), sin que se descarten los tríos con participación de varias mujeres y el personaje principal masculino, o entre las primeras solamente. Se evidencian prácticas sexuales no coitales junto con las coitales.

No se puede desconocer la constante presencia de actitudes machistas y de violencia contra las mujeres en los videojuegos comerciales, las que se reflejan en el trato hacia estas por parte de los personajes masculinos. Violencias de tipo verbal y físico, que en ocasiones pueden desencadenar en el homicidio. Una violencia normalizada en los videojuegos y que puede insensibilizar a los jugadores frente a ella. De esta manera no la perciben como negativa si no como circunstancial frente al juego.

Al recorrer los diversos espacios que ofrecen estos videojuegos, se encontró una profusa iconología que hace referencia a temas de contenido sexual. Las imágenes expuestas en los diferentes espacios, ya sea como esculturas en espacios públicos o privados, vallas publicitarias, afiches en calles y lugares cerrados, etc., hacen alusión a los órganos genitales masculinos y femeninos, actos sexuales, juguetes eróticos y sexuales, sitios web para pedófilos. En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos cuando los personajes tienen relaciones sexuales, los que van aumentando en intensidad para reflejar el clímax de un orgasmo. Y son muchos los textos explícitos, verbales o escritos,

sobre sexo que aparecen en los videojuegos seleccionados. La mayor parte de los diálogos entre personajes sobre este tema se enfoca en insinuaciones sobre tener relaciones sexuales, en la exaltación de algunas partes del cuerpo femenino y de las cualidades masculinas, la trata de personas para explotación sexual, la degradación de la mujer, entre otras. Este manejo del lenguaje es otro aspecto que da cuenta de la masculinidad hegemónica.

Conclusiones

Entre las investigaciones alrededor de la educación sexual de los adolescentes y la relación con los videojuegos comerciales como herramienta pedagógica, encuentro algunos elementos comunes y otros divergentes con respecto a los dos instrumentos en este trabajo. Son destacables las relaciones que arrojó la investigación en relación con la primera hipótesis de esta investigación: *Los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito pueden ser una herramienta para la educación sexual de los adolescentes, en tanto permiten la adquisición de conocimientos y prácticas saludables en relación con su sexualidad.* No se debe desconocer que el universo virtual se ha convertido para las nuevas generaciones en el espacio en que llevan a cabo muchas de sus actividades, especialmente de ocio, socialización y aprendizaje, y en este, los videojuegos comerciales juegan un papel relevante por el alto consumo que se tiene de ellos. De ahí la importancia de pensarlos de forma diferente, dejar de lado nuestra apatía y recelo como educadores y padres de familia hacia los videojuegos comerciales, entender que son una parte relevante dentro de las dinámicas de la cultura visual de los adolescentes, y admitir que son potencialmente útiles para lograr un aprendizaje significativo si se utilizan como estrategia pedagógica en el contexto educativo.

De igual forma, es convincente la idea de considerarlos como herramienta didáctica para la educación sexual de nuestros adolescentes, en tanto, como lo demuestran los resultados de este estudio y las diferentes investigaciones que fueron referidas a lo largo de él, las estrategias educativas que se han implementado en las instituciones educativas para abordar temas relacionados con la sexualidad, no han tenido el impacto esperado, lo que se ve reflejado en las prácticas de riesgo que tienen los adolescentes asociadas con su salud sexual.

En correspondencia con lo expuesto, los videojuegos comerciales se constituyen en una oportunidad para desarrollar muchas de las habilidades que se consideran importantes para desenvolverse en determinados contextos sociales, y por qué no decirlo, para minimizar comportamientos de riesgo para la salud y establecer otros saludables, de forma individual y colectiva. Habilidades, cabe anotar, que no están referidas, como se piensa comúnmente, a mejorar la atención, la concentración o los reflejos, sino a lograr un mejor relacionamiento basado en la empatía y la comunicación asertiva, al análisis del entorno, a la realización de razonamientos inductivos y deductivos, al pensamiento crítico ligado a la información disponible y la propia experiencia para la toma de decisiones y resolución de problemas, y a la construcción de significados y conocimientos respecto a la realidad vivida e imaginada. Capacidades adquiridas en un mundo virtual, como nuevos espacios de vida, y que en gran medida son aplicables al mundo real.

Unido a lo anterior, no se puede desestimar el potencial de los videojuegos comerciales, en tanto su carácter inmersivo e interactivo, como motivadores de un aprendizaje significativo que le permite al adolescente/videojugador experimentar con diversas identidades y realidades, convirtiéndolo en el centro de la experiencia, la que puede ser transformada en una práctica educativa. De igual forma, no se debe desconocer que gran parte de los videojuegos comerciales que juegan los adolescentes tienen una gran carga de contenido sexual implícito, el que a través de sus narrativas audiovisuales expone mensajes que refuerzan estereotipos femeninos y masculinos que pueden incidir en la construcción de la identidad de los adolescentes y en su percepción de lo que son y deberían ser las relaciones socioafectivas.

En cuanto a la segunda hipótesis: *Los profesores y estudiantes usan y apropian los videojuegos comerciales con contenido sexual implícito.* En este estudio se hace evidente el alto

consumo de videojuegos comerciales por parte de los adolescentes, quienes se inician desde temprana edad y además son carentes de control por parte de los padres o adultos, en cuanto a tiempos de uso y tipo de contenidos. Lo anterior permite que los jóvenes se apropien de videojuegos no aptos para su edad, acorde con los sistemas mundiales de clasificación de éstos. Al igual que lo refieren otros estudios, en este también se concluye: son los hombres quienes utilizan más videojuegos comerciales que las mujeres, y esto puede incidir en el crecimiento de la brecha digital de género, repercutir en las dinámicas cotidianas y en la relación de las adolescentes con la tecnología.

A su vez, en comparación con los estudiantes, es muy bajo el porcentaje de profesores que juegan videojuegos comerciales, sin que esto signifique, necesariamente, que los desconozcan o no hallan escuchado hablar de ellos en su ámbito familiar o escolar. De hecho, los maestros no descartan su valor pedagógico y reconocen que deben entrar en el ámbito de la educación formal como herramienta didáctica para aumentar la motivación de los adolescentes por aprender. Lo que podría leerse como una necesidad sentida de los maestros de hacer una apertura a las prácticas y consumos audiovisuales de los adolescentes para enriquecer su experiencia educativa.

Ahora bien, en cuanto a la percepción que tienen los profesores y los adolescentes sobre el contenido sexual implícito en los videojuegos se concluye en este estudio: tanto los unos como los otros expresan que los videojuegos conocidos y los que han jugado tienen contenido sexual implícito. Sin embargo, no hay una coincidencia entre ambas percepciones, sobre la forma como se hace manifiesto dicho contenido sexual. Por su parte, los estudiantes dicen que se manifiesta principalmente a través de las escenografías y escenarios donde se desarrolla el videojuego, y de la apariencia física y el vestuario utilizado por los personajes. Mientras, los profesores perciben

contenido sexual en el lenguaje corporal y verbal de los personajes, en su apariencia física y en la forma como éstos se relacionan e interactúan entre ellos.

Atendiendo a lo anterior, y como se mencionó en la discusión, esta situación puede ser reflejo de una experiencia más limitada de los profesores con este tipo de productos, lo que, en cierta medida, conlleva a que centren la atención del contenido sexual manifiesto exclusivamente en los personajes y sus relaciones y no se contemplen otros aspectos como la historia narrada, la iconografía presente en los espacios, etc. Con ello no se quiere desestimar la experiencia visual de los maestros, pero podría pensarse que esta inexperiencia con los videojuegos comerciales puede estar ligada a la época vivencial de los adultos, a la apatía y recelo que manifiestan hacia ellos, limitando, muchas veces, hasta su apreciación estética.

En relación con la tercera hipótesis de este estudio, *los profesores y adolescentes coinciden en su percepción sobre el contenido sexual implícito en los videojuegos comerciales*, también se considera muy relevante en esta investigación el hecho de que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción de contenido sexual en los videojuegos comerciales entre los hombres y mujeres adolescentes. En la medida en que los primeros: observaron más contenido sexual en el lenguaje verbal de los personajes, evidenciaron más relaciones sexuales entre estos, y concibieron la violación exhibida como forma de violencia sexual. Mientras, las mujeres percibieron contenido sexual en el lenguaje corporal de los personajes, no visionaron tantas relaciones sexuales entre ellos, y aún menos, concibieron la violación como forma de violencia, particularmente contra la mujer. En este último caso, como se vio en la discusión, el contexto sociocultural de Colombia, regido por un sistema patriarcal y marcado por un constante violencia (de las guerrillas, del narcotráfico, y la política), ha suscitado múltiples violencias contra las

mujeres, las que desafortunadamente han sido naturalizadas e invisibilizadas, hasta por las mismas mujeres.

Frente a la cuarta hipótesis, *los profesores consideran que los videojuegos comerciales pueden ser una estrategia pedagógica en el aula*, se llegó a la siguiente: los profesores de secundaria, independientemente de si conocen, juegan o no con videojuegos, consideran que éstos pueden ser una estrategia pedagógica para utilizar en el aula. Lo anterior, mediado por la conciencia que tienen sobre la importancia de dinamizar las actividades académicas utilizando el juego como recurso didáctico para lograr un aprendizaje significativo, en tanto facilita la asimilación de conceptos, propicia el trabajo colaborativo, y mantiene motivado al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitirle construir sus propios conocimientos a través de la experimentación, la exploración y la investigación.

Para los maestros, la implementación de videojuegos comerciales en el aula podría estimular la experiencia de aprendizaje, haciendo que este sea más eficaz, al incrementarse la concentración, la atención y la agilidad de los estudiantes para resolver los problemas que se les plantean. De igual forma, con estos podría implementarse de mejor manera el aprendizaje individual bajo la motivación de la superación del propio récord.

Unido a lo anterior, el usar videojuegos comerciales en el aula les da la oportunidad a los maestros de reconocer las nuevas dinámicas y formas de relacionamiento, acceso a la información y al conocimiento que tienen los adolescentes actualmente, y a tener un diálogo más cercano con ellos respecto a sus consumos culturales por fuera del contexto de la escuela.

Estas consideraciones tan positivas frente a los videojuegos comerciales podrían extenderse a un sector más amplio de la comunidad docente si se generan capacitaciones en las que se muestren sus posibilidades y limitaciones, bajo una mirada no sesgada y con criterio de

conocimiento, quitando de paso la idea que son una pérdida de tiempo, para entender que son productos visuales que dotan de significado el mundo de los adolescentes.

A la par del reconocimiento que hacen los profesores del valor pedagógico de los videojuegos, los estudiantes admiten que algunos de los maestros los usan para abordar temáticas específicas del currículo -sin que haya claridad si son videojuegos comerciales o videojuegos educativos-, de lo que se deduce que los docentes y los estudiantes no son ajenos a la incursión de los videojuegos en el aula de clase y tienen interés para implementarlos como estrategia didáctica.

A su vez, la buena disposición de los profesores por utilizar videojuegos comerciales en el aula en procesos de enseñanza-aprendizaje, junto con su percepción de que éstos comunican ideas sexistas, racistas, violentas y tienen un alto contenido sexual implícito a través del cual se reproducen estereotipos sexuales, pone en evidencia la necesidad de articularlos a los procesos de educación para la salud sexual de los adolescentes.

En cuanto a la última hipótesis, *los adolescentes les gustaría que les enseñaran sobre salud sexual utilizando éstos*, se concluye: pese a que no es la totalidad de los estudiantes participantes en este estudio quienes manifiestan interés por aprender sobre salud sexual con videojuegos comerciales, es muy significativo el interés manifiesto de casi la mitad de ellos de quererlo hacer. Superando con esto su percepción sobre los videojuegos comerciales solo para el ocio y el entretenimiento y reconociendo sus potencialidades como herramienta para la adquisición de aprendizajes formales.

Además, el aprendizaje en materia de salud sexual a través de estos nuevos productos culturales es necesario, teniendo en cuenta que, al igual que los profesores, los adolescentes perciben una fuerte carga de contenido sexual implícito en los videojuegos comerciales jugados, en los que, como se mencionó anteriormente, se refuerzan estereotipos femeninos y masculinos,

que según los adolescentes, pueden afectar su autoestima, influir en sus expectativas y relaciones socioafectivas, reforzarles ciertas formas de exclusión social y suscitar violencia de género. Todo esto articulado, también, con el atractivo que encuentran los adolescentes en los videojuegos comerciales, como espacios para experimentar con diversas identidades, distorsionar la realidad o transformarla sin los riesgos y consecuencias que implica hacerlo en la vida real, convirtiendo la experiencia de juego en un aprendizaje.

El sistema educativo debe superar su indiferencia hacia los videojuegos comerciales y reconocer el impacto que tienen en la vida de los adolescentes, en tanto a través de ellos se entretejen aprendizajes no formales, para acercarlos como una estrategia pedagógica innovadora en la educación formal, que bajo una mirada reflexiva y crítica ayuden a fortalecer la educación sexual de los adolescentes.

Ahora bien, para finalizar, este estudio aporta en la línea de investigación de sexualidad, contribuyendo con datos actualizados sobre los conocimientos y prácticas sexuales de los adolescentes de Medellín, Colombia, a la par que aporta a la investigación en industrias culturales, en tanto el impacto que tienen los videojuegos en las dinámicas de relacionamiento y aprendizaje de los niños y adolescentes.

Pese a que los resultados de este estudio no son extrapolables a otras poblaciones, pueden servir de insumo para iniciar futuras investigaciones en la misma línea a nivel región y país, o para generar nuevas preguntas e investigaciones relacionadas con el tema, en tanto son escasos los trabajos focalizados que exploren la relación entre los videojuegos comerciales y la salud sexual de los adolescentes.

De igual manera, sería oportuno hacer nuevos estudios con una muestra mayor y diversa, en cuanto a contextos sociales y culturales, en la que se incluyera no solo a los adolescentes y a

los maestros sino también a los padres de familia o tutores de los menores. A la par, sería igualmente conveniente, utilizando los resultados arrojados en esta y otras investigaciones relacionadas, generar un modelo que permita la apropiación de videojuegos comerciales, con contenido sexual implícito, como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la salud sexual de los adolescentes en contextos situados. Modelo a partir del cual los maestros y estudiantes, utilizando las diversas narrativas expuestas en los videojuegos comerciales, puedan acercarse, de manera reflexiva y crítica, a temas como la identidad sexual y la de género, las feminidades y las masculinidades, el género como construcción cultural, los imaginarios colectivos sobre los roles de género, la violencia contra la mujer, las prácticas de riesgo asociadas con la salud sexual, etc. Vale afirmar: el implementar los videojuegos comerciales como estrategia para trabajar temas de salud sexual en el aula, no es óbice para trabajar con *serious games*. La articulación de ambos en el aula podría dar resultados aún más favorables en la formación sexual de los adolescentes, en los resultados académicos, en el incremento de habilidades y aprendizajes que los videojuegos aportes a los adolescentes.

Referencias

- Aarseth, E. (2001). Computer games studies, year one. *Game Studies*, 1(1).
<http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>
- Aiestaran, A., Camacho, I. y Ronco, M. (2014). La información sobre Salud y Medicina en los diarios de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*. (26), 81-90.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5003118>
- Ajzen, I., Timko, C. (1986). Correspondence between health attitudes and behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 259-276.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15324834basp0704_2
- Ameneiros, A., Ricoy, M.C. (2015). Los videojuegos en la adolescencia: práctica y polémicas asociadas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Extra(13), 115-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5594633>
- Anderson, C.A., Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Andrade, L., Carbonell, X. y López, G. (2019). Variables sociodemográficas y uso problemático de videojuegos en adolescentes ecuatorianos. *Salud y Drogas*, 19(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v19i1.391>
- Anyó, L. (2016). *El jugador implicado. Videojuegos y narraciones*. Barcelona: Laertes S.L. de Ediciones. ISBN: 978-84-16783-08-3.

Arab, E., Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 26 (1), 7-13.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000048?via%3Dihub>

Arango, M., Corona, E. (2010). La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina. Estudio de casos. DEMISEX.

<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD31629.pdf>

Arboleda Vallejo, M. (2012). *Código Penal y de Procedimiento Penal*. Trigésima edición. Bogotá: Leyer Editores.

Arcila, A. (2014). *Comportamiento Sexual: entre la biología, la moral y el derecho*. Manizales-Colombia: Editorial Universidad de Caldas.

Auto 004 de 2009 [Corte Constitucional de Colombia]. Por el cual se establece la protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado. 26 de enero de 2009. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

Ayala-García, J. (2017). La salud en Colombia: más cobertura pero menos acceso. En: Bonet-MORÓN, J., Guzmán-Finol, K., Hahn-de-Castro, L. (Eds.) *La salud en Colombia: una perspectiva regional*. (pp. 249-279). Banco de la República.

<https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/9358>

Babrow, A., Mattson, M. (2003). Tehorizing about health Communication. En Thompson, T., Parrot, R., Dorsey, A., Miller, K. (Eds.) *Handbook of Health Communication*. (1.ed., Vol.1, pp. 35-62). New York: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781410607683>

Balaguer, R. (2005). *La pantalla: lugar de encuentro, juego y educación en el siglo XXI*. Montevideo: Frontera.

Balladeli P., Guzmán J., Korc M., Moreno, P. y Rivera, G. (2013). *Equidad en salud para las minorías étnicas en Colombia. Experiencias de acción intersectorial en Colombia para la equidad en salud de las minorías étnicas*. Bogotá D.C: Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/5671?locale-attribute=pt>

Ballester, L., Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. [en línea]. <https://cdn.20m.es/adj/2019/06/10/4007.pdf>

Ballester, L., Orte, C. y Pozo Gordaliza, R. (2019). Nueva porno y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En Orte, C., Ballester, L., Pozo, R. (Coords.) *Vulnerabilidad y Resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución*. Pp. 249-284. Eniversitat de les Illes Balears, Edicions UIB.

<https://conversesacatalunya.cat/wp-content/uploads/2019/06/TF17PORNOGRAFIA.pdf>

Barón Pulido, M., Duque Soto, A., Mendoza Lozano, F. y Quintero Peña, W. (2021). Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que supera el cara a cara. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*. 1(1), 123-148.

<https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/29/24>

Barrero, M.C. (2011). Adolescent pregnancy in Colombia, 1992-2006: a conflict about sexual rights. *Revista Bioética* [en línea] 19(2), 469-483.

<https://www.redalyc.org/pdf/3615/361533256012.pdf>

Bavelier, D., Green, S., Hyun Han, D., Renshaw, P., Merzenich, M., y Gentile, D. (2011).

Brains on video games. *Nature Reviews Neurociencia*. 12(12), 763-768.

https://www.researchgate.net/publication/51811015_Brains_on_video_games

Belli, S., López, C., Feliu, J. y Gil Juárez, A. (2009). Educación y sexualidad en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sexo y emociones delante de una pantalla plana. *Transatlántica de Educación*. (6), 103-113.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3080595>

Beltrán, LR. (2007). Un adiós a Aristóteles: La comunicación "horizontal". *Punto Cero*. 12(15), 69-92. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762007000200009&lng=es&nrm=iso

Beltrán, LR. (2010). Comunicación para la salud del pueblo: Una revisión de conceptos básicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Revista de investigación y análisis*. XVI (31), 17-65. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31613952002.pdf>

Beltrán, LR. (1976). Alien premises, objects, and methods in Latin American communication research. En E.M. Rogers (Ed.), *Communication and development: Critical perspectives* (pp. 15-42). Beverly Hills: Sage.

Beltrán, LR (8 de diciembre de 2001). *Promoción de la Salud. Una estrategia revolucionaria cifrada en la comunicación*. [Discurso inaugural]. Tercera Conferencia Brasileña de Comunicación y Salud, Adamantina, Sao Paulo, Brasil.

<https://www.comminit.com/content/promoci%C3%B3n-de-la-salud-una-estrategia-revolucionaria-cifrada-en-la-comunicaci%C3%B3n>

Beltrán, LR (2001). La importancia de la comunicación en la promoción de la salud. *Midia e saúde*, 355-368. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mis-33685>

Beltrán, LR. (17-22 march of 1974). *Rural Development and Social Communication: Relationships and Strategies*. Cornell-CIAT International Symposium on Communication Strategies for Rural Development, Cali, Colombia.

Benito García, J.M. (2005). El mercado del videojuego: unas cifras. *Icono 14*. 4(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043889>

Bermúdez, V. (2018). Ansiedad, depresión, estrés y autoestima en la adolescencia. Relación, implicaciones y consecuencias en la educación privada. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, (26), 37-52. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.03>

Bernat Cuello, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de videojuegos. En Gros, B. (Coord.), *Videojuegos y aprendizaje*. (pp. 923-112). Barcelona: Editorial GRAÓ.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2561257>

Bernstein, C. (1991). Play it Again, Pac-Man. *State University of New York at Albany. Postmodern Culture*. 2(1). <http://pmc.iath.virginia.edu/text-only/issue.991/pop-cult.991>

Betancourt, C., Pinilla, M. (2011). Apreciaciones sobre el contexto sociocultural del VIH-Sida en las comunidades indígenas en Colombia. *Desacatos* [en línea]. (35), 75-86. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-050X2011000100006&script=sci_abstract

Blanco Castilla, E., Paniagua Rojano, FJ. (2007) Periodismo, Salud y Calidad de Vida. Contenidos y Fuentes. *FISEC-Estrategias*, 8(2), 3-24.

<https://www.monografias.com/trabajos917/periodismo-salud-calidad/periodismo-salud-calidad.pdf>

Blas García, J. (2017). Educomunicar en salud: la educomunicación para la salud 2.0. Transformar la escuela. *El blog de jblasgarcia*.

<http://www.jblasgarcia.com/2017/05/educomunicar-en-salud-la-educacion-para.html>

Blázquez Barba, M., Gómez, D., Frontaura, I., Camacho, A., Rodríguez, F. y Toriz, H. (2018). Uso de internet por adolescentes en la búsqueda de información sanitaria. *Atención Primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 50(9), 547-552. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6625517>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencia Forenses. Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia [GCRNV]. (2016). Boletín Epidemiológico Violencia de Género en Colombia, (2016). Análisis comparativo de las cifras de los años 2014, 2015 y 2016.

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/57985/Violencia+de+G%C3%A9nero+en+Colombia.+An%C3%A1lisis+comparativo+de+las+cifras+de+los+a%C3%B1os+2014%2C+2015+y+2016.pdf>

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Buttler, J. (2017). *El género en disputa*. Paidós: España.

Cáceres, C. (1994). Evaluating a school based program for SIDA/AIDS prevention in Perú. *Journal of Adolescent Health*, 15(7), 582-591.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7857958/>

Calvo-Roy, A. (2014). Estadísticas de salud, el reto de la buena información. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 5(1), 20-23.

<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3350>

Canesto Arenas, D. (2018). Exámenes médico legales por presunto delito sexual. Colombia, año 2017. En FORENSIS 2017. *Datos para la Vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia* (302-348). [https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-](https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf)

[content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf](https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf)

Carta de Ottawa para la promoción de la salud (1986). Conferencia Internacional sobre la promoción de la salud. Hacia un nuevo concepto de salud pública. Ottawa , Canadá, 17-21 noviembre 1986. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 1986.

<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

Casino, G. (2015). *Escepticismo. Una mirada escéptica sobre la salud y la información*. Barcelona-España: Fundación Dr. Antonio Esteve.

Cassell, J., Jenkins, H. (Eds.). (1998). *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*. Cambridge, MA: MIT Press.

Castells, M. (2005). *La era de la información. La sociedad red*. Alianza, Madrid.

Castiel, LD., Álvarez-Dardet, C. (2007). La salud persecutoria. *Revista Saúde Pública*, 41(3), 461-466.

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/JWMy7FyCJxs75kyQWXMjDHq/?lang=es>

Castro Clemente, C., Ponce de León, L. (2018). Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(3), 433-447. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/11515/0>

Catalán-Matamoros, D. (2015). Periodismo en salud: análisis de los públicos, formatos y efectos. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 16(42), 217-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350801>

Catalán-Matamoros, D. (2017). Concepto y áreas de investigación del periodismo especializado en salud. En Cuesta, U., Peñafiel, C., Terrón, J.L., Bustamante, E. y Gaspar, S. (Coord.) *Comunicación y Salud*. (pp. 495-507). Madrid: Dextra Editorial S.L.

Cifuentes Osorio, S. (2019). Exámenes médico legales por presunto delito sexual Colombia, año 2018. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2018. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia* (pp. 229-266).

<https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>

Cifuentes, S. (2015). Homicidios de Mujeres en Colombia, 2009-2014. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Masatugó: Mujer que recibe lo malo, para entregar lo bueno. 2009-2014* (pp. 15-50).

<http://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/masatugo>

Cifuentes, S. (2018). Comportamiento de la violencia de pareja. Colombia, 2017. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2017. Datos para la vida* (pp. 256-299).

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/262076/Forensis+2017+Interactivo.pdf/0a09fedb-f5e8-11f8-71ed-2d3b475e9b82>

Coe, Gloria A. (1998). Comunicación y promoción de la salud. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (63), 26-29.

<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1217/1246>

Cohen, J. (2001). Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), 245-264.

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327825MCS0403_01

Collera, V. (2019, 15 de febrero). Sí, tus hijos ven porno (y así les afecta). Reportaje. El País Semanal.

https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489_090898.html

Conde, A., Darcourt, A., Pérez, C. y Ravassa, Y. (2016). Aproximación al consumo de materiales de contenido sexual explícito en adolescentes y jóvenes. *Revista Cubana de Enfermería*, 32(4), 126-135.

<http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/1153/200>

Contreras Espinosa, R. (2013). *Acercamiento a las características de los videojuegos y sus beneficios en el aprendizaje*. En Revuelta Domínguez, F. (coord.), Fernández Sánchez, M.R. (coord.), Pedrera Rodríguez, M.I. (coord.), Valverde Berrocoso, J.V. (coord.). Actas II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.

(pp. 381-394). Universidad de Extremadura.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783270>

Contreras Espinosa, R. (2022). El campo de los estudios del juego. *Obra Digital: Revista de Comunicación*, (22), 6-9.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8558089>

Contreras Espinosa, R.S. Mujeres en la industria del videojuego: un tema aún pendiente. *Mosaic* [en línea], (2021), s.p. <https://doi.org/10.7238/m.n192.2117>

Contreras Espinosa, R., Ugalde, C., (Eds.) (2022). *Adolescentes en la era de las redes sociales*. InCom-UAB Publicacions, 22. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2022/257478/ebookInCom_22b.pdf

Contreras, R., García, I. y González, Z. (2015). Consumo de Medios Digitales por niños y preadolescentes en Cataluña, España. *Zer*, 20(39), 145-162.

https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/1310

Contreras, RS, Eguia, JL. y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. *Revista ICONO 14*, 2, 249-261

<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/35>

Corbal, J.A. (2017). *Curso de narrativa en videojuegos*. Madrid: RA-MA Editorial.

Cortés, D., Flórez, C., Ibarra, M., Martínez, D. y Vargas, E. (2016) Educación de la Sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: Una evaluación del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC). *Serie documentos de trabajo*, (187), 1-27.

<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11948/dt187.pdf>

Crawford, C. (1984). *The Art of computer game design*. [Versión electrónica]. Washington State University.

https://www.digitpress.com/library/books/book_art_of_computer_game_design.pdf

Cruz-Ramírez, V., Gómez-Restrepo, C. y Rincón, C. (2017). Salud mental y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes colombianos. *Health and Addictions*, 18(1), 97-106. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/47958>

Cuberli, M. (2008). Perspectivas comunicacionales para pensar las prácticas en salud: pasado y presente de un campo en construcción. *Question/Cuestión*, 1(18).

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/524>

Culwell, K., Hurwitz, M. (2013). Addressing barriers to safe abortion. *International journal of gynaecology and obstetrics: the official organ of the International Federation of Gynecology and Obstetrics*, 121(1), S16-S19.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020729213000556>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2022). Boletín Técnico Gran encuesta Integrada de Hogares -Módulo trabajo infantil (GEIH-MIT). Imprenta Nacional. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/bol_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2021). Boletín Técnico: Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad, 2019. Bogotá-Colombia. Imprenta Nacional.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2019.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2017). Encuesta de Comportamientos y Factores de Riesgo en Niñas, Niños y Adolescentes Escolarizados 2016. Imprenta Nacional.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ecas/bol_ecas_2016.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2019). Población gitana o Rrom de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Imprenta Nacional.

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-gitana-rrom-2019.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2019). Población Indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Imprenta Nacional. [https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-](https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos)

[tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos](https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Imprenta Nacional.

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>

De la hoz Bohórquez, G. (2017). Comportamiento del homicidio. Colombia, 2016. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2016. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. 18(1), 100-152.

<https://www.acotaph.org/assets/forensis-2016.pdf>

Declaración de Yakarta sobre la Promoción de la Salud en el Siglo XXI .

Adoptado en la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud, Julio 21-25, 1997 Yakarta, República de Indonesia. Disponible

en:https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/en/hpr_jakarta_declaration_sp.pdf?ua=1

Decreto 2968 de 2010. Por el cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos. 6 de agosto de 2010. D. O. No. 47.793.

Díaz Bordenave, J. (1978). Aspectos políticos e implicaciones políticas de la comunicación participatoria. *Documento presentado al I Seminario Latinoamericano de Comunicación Participatorio*. Quito: CIESPAL.

Díez Gutiérrez, E. J. (2009). Videojuegos y sexismos: innovación tecnológica y consolidación de un modelo social desigualitario. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, (24), 56-68.

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/7562/Dialnet-VideojuegosYSexismos-3095281.pdf?sequence=1>

Díez Gutiérrez, E., Terrón Bañuelos, E., García Gordón, M., Rojo Fernández, J., Cano González, R. y Blanco Jorrín, D., Fonseca Castro, R. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE: Instituto de la Mujer.

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3547/libro-videojuegos%20hecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Drummond, A., y Sauer, J.D. (2020). Timesplitters: Playing video games before (but not after) school on weekdays is associated with poorer adolescent academic

performance. A test of competing theoretical accounts. *Computers & Education*, (144).

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103704>

Eguia-Gómez, J.L., Contreras-Espinosa, R.S. y Solano-Albajes, L. (2013).

Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramienta para la educación.

3Ciencias: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 1(2), 2-14.

<https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/videojuegos.pdf>

Ellis, A. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva*. Barcelona: Creset.

Encuesta Nacional de Demografía y Salud – ENDS- 2015 (2016). Componente de Salud Sexual y Salud Reproductiva. Tomo II. CTP All solutions S.A.S.

<https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2019/05/ENDS-2015-TOMO-II.pdf>

Escribano, F. (2012). Jóvenes y videojuegos: Estado del Arte. *Revista de Estudios de Juventud*, (98), 9-22. http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista98_1_0.pdf

Everett R. (1996). Informe actualizado, *Journal of Health Communication*.

Revista de Comunicación de la Salud. Perspectivas Internacionales, 1(1), 15-24.

<https://doi.org/10.1080/108107396128202>

Fernández-Revelles, A., Zurita-Ortega, F., Castañeda-Vásquez, C., Martínez-Martínez, A., Pidal Ruz, R. y Chacón-Cuberos, R. (2018). Sistemas de calificación de videojuegos, revisión narrativa. *SHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1): 62-74. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49839/ESHPA18-006-Fernandez-Revelles-AB-Calificacion-Videojuegos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Filho, N., Czeresnia, D. (2015). *O que é saúde?/ Entrevistados por Renato Farias*. PSICANÁLISE e Humanidades.

<https://www.youtube.com/watch?v=gLoCt4PemEc>

Fondo de las Naciones Unidas (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994.

<https://documents-dds->

<ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/231/29/PDF/N9523129.pdf?OpenElement>

Fondo de las Naciones Unidas (2016). *Niñas y Adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de Igualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40180-ninas-adolescentes-america-latina-caribe-deudas-igualdad>

FORENSIS 2015. Datos para la Vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/>

FORENSIS 2016. Datos para la Vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia.

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49526/Forensis+2016.+Datos+para+la+vida.pdf>

FORENSIS 2017. Datos para la Vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre

Violencia.

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/262076/Forensis+2017+Interactivo.pdf/0a09fedb-f5e8-11f8-71ed-2d3b475e9b82>

FORENSIS 2018. Datos para la Vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia.

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>

Foucault, M. (1984). *Historia de la Sexualidad: el uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores S.A.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Fundación Vila Casas. *Informe Quiral 2000-2019*.

<https://www.fundaciovilacasas.com/es/informe-quiral>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Gaitán-Duarte, H. (2018). Los derechos sexuales y reproductivos de la mujer en la agenda de los obstetras y ginecólogos de la región Latinoamericana y del Caribe. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, (69), 7-8.

<http://dx.doi.org/10.18597/rcog.3173>

Gallo, NE., Molina-Berrio, DP., Patiño-Olarte, LM., Rodríguez-Vargas, FA., García-Orozco, A. y Betancur-Vargas, A. (2016). *Tendencias en sexualidad y*

reproducción en las políticas públicas de salud sexual y reproductiva en Colombia, 2003-2013. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

García Cuesta, J.; Perandones Serrano, E. (3-5 de septiembre de 2009).

Videojuegos: mitos y leyendas urbanas sobre la cultura visual adolescente. III Congreso de Educación de las Artes Visuales. Barcelona.

García Ramos, M., Lacalle Noriega, M., Valbuena Martínez, M. y Polaino-Lorete, A. (2019). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 895-915.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/59562>

Garrido, J. (2017). Niveles subnacionales de la fecundidad adolescente en cuatro países de América Latina y el Caribe. *Revista Colombiana Salud Libre*, 12(1), 15-22.

<http://revistas.unilibre.edu.co/index.php/rcslibre/article/view/1410/1047>

Gavidia, V., Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 61-175.

Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.

Gerace, F. (1973). *Comunicación Horizontal*. Lima: Librería Studium.

Gómez-Aguilar, A. (2008). Videojuegos con contenidos racistas en Internet. En Contreras Medina, F.R. (Ed.). *Migragames* (pp. 80-113). Sevilla: Edición Digital ATRES D.SLL. <https://idus.us.es/handle/11441/110598>

Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J., y Molina-Alventosa, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar*, XXVIII(65), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>

González, A., Victoria, MI. (2012). Entre lo rural a lo urbano: tensiones entre tradición y modernidad en una comunidad afrodescendiente del municipio de Cerrito, Valle del Cauca, Colombia. *Revista Nodo*, 6(12), 55-66.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014060>

González, V., Orcasita, L., Carrillo, JP y Palma-García, D. (2017). Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 419-

430. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512605022016>

Graeber, David, Wengrow, David (2022). *El amanecer de todo*. Barcelona: Ariel

Graells, P. M. (7 de Agosto de 2011). *Los videojuegos: las claves del éxito*. Dr.

Pere Marquès Graells. <http://www.peremarques.net/videojue.htm>

Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1 (7), 251-264. <https://idus.us.es/handle/11441/58304>

Gros Salvat, B., Garrido Miranda, J.M. (2008). Con el dedo en la pantalla. El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 9(3), 108-129. <https://doi.org/10.14201/eks.16792>

Gros, B. (1998). *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Guillamón, N., Monserrat, G. (2012). Uso de internet y las redes sociales para la salud en adolescentes. Evaluación de necesidades para un servicio online de salud mental. En Pérez, L., Nuez, C. y Pozo, J. (Coords.) *Tecnologías de la comunicación, jóvenes y*

promoción de la salud (pp. 100-115). Gobierno de la Rioja, Consejería de Salud. Rioja Salud. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766983>

Gumucio Dagon, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 2(1), 2-23.

<https://www.redalyc.org/pdf/268/26800101.pdf>

Gumucio Dagon, A. (2010). Cuando el doctor no sabe. Comentarios críticos sobre promoción de la salud, comunicación y participación. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. XVI(31), 67-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31613952003>

Gumucio Dagon, A. (2012). Comunicación y Cambio Social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. En Martínez, H., Sierra Caballero, F. (Coords.). *Comunicación y Desarrollo: Prácticas comunicativas y empoderamiento local*. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, E. (2019). Género y medios: ¿Es posible la igualdad con los actuales videojuegos? En Vilaça, T., Maia, C.B., Rossi, C.R., Texeira, F., Chagas, I., Martins, I.P., Ribeiro, PMR, y Mendes, P.O.S.P. (2019). *Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual: (In)visibilidades e desafios em investigação e prática*. Braga: Research Centre on Child Studies (CIEC), Institute of Education, University of Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/80067>

U.S. Department of Health and Human Services (2012). *Healthy People 2010 Final Review*. https://www.cdc.gov/nchs/data/hpdata2010/hp2010_final_review.pdf

Hellstrom, C., Nilsson, K., Leppert, J. y Aslund, C. (2012). Influences of motives to play and time spent gaming on the negative consequences of adolescent online

computer gaming. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1379-1387.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563212000659>

Hernández Cardozo, H. (2018). Comportamiento del homicidio. Colombia, 2017.

En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de

Referencia Nacional sobre Violencia. *FORENSIS 2017. Datos para la Vida.*

Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa

externa en Colombia (pp.84-122). [https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-](https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf)

[content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf](https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf)

Hincapié, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, 79,15-40.

<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n79/n79a02.pdf>

Hinojal, H., Pirro, A. (2020). Adolescentes y los videojuegos. Realidad, percepciones y posibilidades. En Jiménez Alcazar, J.F., Rodríguez, G. y Massa, S.

(Coords.). *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (pp. 31-46). Murcia:

Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7617188>

Hochbaum G. (1970). *Health behavior: basic concepts. National center for health services research and development*. Belmont, CA: Wadsworth publishing Co.

Holguín, C., Jaramillo, I., García-Suaza, A., Londoño, D. y Russy, J. (2021).

Poner fin a las peores formas de trabajo infantil bajo el contexto del COVID-19.

LaboUR Observatorio Laboral Universidad del Rosario.

<https://www.labourosario.com/post/poner-fin-a-las-peores-formas-de-trabajo-infantil-bajo-el-contexto-del-covid-19#viewer-3mudm>

Hornik, R.C (1997). Public health education and communication as policy instruments for bringing about changes in behavior. En Goldberg, M., Fishbein, M., y Middlestadt S. (Eds), *Social Marketing* (pp. 45-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Huber, M., Knottnerus, J., Green, L., Horst, H., Jadad, A., Kromhout, D., Brian, L., Loring, K., Loureiro, M., Meer, J., Schnable, P., Smith, R., Well, C. y Smid, H. (2011). How should we define health?. *BMJ Clinical Research*.

https://www.researchgate.net/publication/51523299_How_should_we_define_health

Huertas, O. (editor). (2017). *Femicidio y educación. Aproximaciones y construcción del discurso desde la práctica social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial

Igartua, J.J., Vega, J. (2014). Ficción televisiva, edu-entretenimiento y comunicación para la salud. *Revista de Estudios de Juventud. Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento*, 106,15-29.

http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista106_1-ficcion-televisiva-y-edu-entretenimiento.pdf

Iglesias Diz, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatra Integral*, XVII (2), 88-93.

<https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/07/Desarrollo-del-adolescente.pdf>

Iglesias-Caride, G., Domínguez-Alonso, J., y González-Rodríguez, R. (2022). Influencia del género y la edad en el uso de los videojuegos en la población adolescente.

Psychology, Society & Education, 14 (2), 11-19.

<https://doi.org/10.21071/psye.v14i2.14267>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014). *Informe Masatugó: Mujer que recibe lo malo, para entregar lo bueno. 2009-2014.* (2014).

Diseño Tremens. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/masatugo>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Año 2015.*

https://www.academia.edu/32028537/Encuesta_sobre_Equipamiento_y_Uso_de_Tecnolog%C3%ADas_de_Informaci%C3%B3n

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014). *Protocolo de valoración del riesgo de violencia mortal contra mujeres por parte de su pareja o expareja.* [on line]

<https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/40693/Protocolo+de+valoraci%C3%B3n+del+riesgo+de+violencia+mortal+contra+las+mujeres+por+parte+de+su+pareja+o+expareja.pdf/704722d4-3f17-288e-eab0-dd0dc9b291f7>

Jenkins, H. (2009). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2011). Games, the new lively art. In: Goldstein, J.; Raessens, J. (eds). *Handbook of computer game studies.* Cambridge [MA]: MIT Press.

<http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/GamesNewLively.html>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Ediciones de la Torre, Madrid.

Katz, E. y Lazarsfeld, P.F. (1955). *Personal influence: The part played by people in the Flow of mass communications*. Nueva York: Prensa Libre.

Kegeles, S (1980). The health belief model and personal health behavior. *Social Science and Medicine*, 14C: 227-229.

Kemp, S. (2022a). *Digital 2022 Global Overview Report*. Hootsuite.
<https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>

Kemp, S. (2022b). *Digital 2022: Colombia*. Hootsuite.
<https://datareportal.com/reports/digital-2022-colombia>

Kinder, Marsha (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press. <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft4h4nb22p/>

Kreps, G. (2009). Health Communication Theories. En Littlejohn, S.; Foss, K. (Ed.), *Encyclopedia of Communication Theory* (Vol. 1-2, sp.). Sage Publications.

Kumar, A., Hessin, L. y Mitchell, EM. (2009). Conceptualising abortin stigma. *Culture Health & Sexuality*, 11(6), 625-39. <https://doi.org/10.1080/13691050902842741>

Le Diberder, A., Le Diberder, F. (1993). *Qui a peur des jeux vidéo?* Éditions La Découverte, París. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33617881/f46.item>

Legarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En Bullen, M., Diez, C. (Coord.). (2008). *Retos teóricos y nuevas prácticas*. (Pp. 209-240). <https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0008Lagarde.pdf>

Lemos Mena, E., Echeverri Calero, N. (2019). Comportamiento de la Violencia de Pareja en Colombia, año 2018. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias

Forenses. *Forensis 2018. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia* (pp. 198-228).

<https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>

Levis Czernik, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Revista Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 184, 65-69.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=293139>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. 23 de diciembre de 1993. D.O. 41.148.

Ley 11257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. D.O. 47.193.

Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. 10 de julio de 2007. D.O. 46.685.

Ley 1336 de 2009. Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes. 21 de julio de 2009. D.O. 47.417.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad

y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 20 de marzo de 2013. D.O. No. 48.733.

Ley 1761 de 2015. Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. (Rosa Elvira Cely). 6 de julio de 2015. D.O. No. 49565.

Ley Estatutaria 1751 de 2015. Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones. 16 de febrero de 2015. D.O. No. 49427.

López Gómez, S., Rodríguez Rodríguez, J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-8. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306811>

López Sánchez, F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *ADOLESCERE. Revista de formación continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. III (2), 9-17. https://adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/Adolescere_2015_2_v4.pdf#page=9

Lozano, Mancera, N. (2019). Comportamiento del homicidio Colombia, año 2018. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2018. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia* (pp. 68-101). <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>

Luder, M.T., Pittet, I., Berchtold, A., Acre, C., Michaud, PA. y Suris, JC. (2011). Associations Between Online Pornography and Sexual Behavior Among Adolescents:

Myth or Reality?. *Arch Sex Behav*, (40), 1027-1035. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9714-0>

Mäirä, F. (2008). *An introduction to Game Studies*. Los Ángeles: SAGE Publications.

Manchola Castillo, CH., Garrafa, V., Cunha, T. y Hellmann, F. (2017). El acceso a la salud como derecho humano en políticas internacionales: reflexiones críticas y desafíos contemporáneos. *Revista Ciencia & Saúde Coletiva*, 22(7), 2151-2160. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v22n7/1413-8123-csc-22-07-2151.pdf

Marthé Manjarrés, A. (2017). Comportamiento de la Violencia de Pareja en Colombia, año 2016. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2016. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*, 18(1), pp. 306-350. <https://www.acotaph.org/assets/forensis-2016.pdf>

Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martínez, J. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), 1-21. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24399>

Masanet, M. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: drama para las chicas y humor para los chicos. *Cuadernos.info* (39), 39-53. <https://www.scielo.cl/pdf/cinfo/n39/art03.pdf>

Masanet, M. J., Medina-Bravo, P. and Aran-Ramspott, S. (2016). The survival of the forbidden love in television fiction: “Romeo and Juliet” in contemporary Spanish series for youth. In A. Hetsroni (Ed.), *Television and romance: Studies, observations and interpretations*. (pp. 19-38). New York: Nova Science Publishers.

Mattebo, M., Tydén, T., Häggstroöm-Nordin, E., Nilsson, Kw. and Larsson, M. (2013). Pornography Consumption, Sexual Experiences, Lifestyles, and Self-rated Health Among Male Adolescents in Sweden. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34(7):460–468. <https://insights.ovid.com/article/00004703-201309000-00002>

MEN, UNFPA (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulouno.pdf>

Méndez-Gago, S., González-Robledo, L., Pedrero-Pérez, J., Rodríguez-Gómez, R., Benítez-Robredo, MT., Mora-Rodríguez, C. y Ordoñez-Franco, A. (2018). *Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes. Un estudio representativo de la ciudad de Madrid*. Universidad Camilo José Cela. <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Estudio-UCJC-y-MADRID-SALUD-2018.pdf>

Mendoza, L., Claros, D. y Peñaranda, C. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Revista chilena de Obstetricia y Ginecología*, 81(3), 243-253. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262016000300012

Merlyn, MF., Jayo, L., Ortiz, D. y Moreta-Herrera, R. (2020). ¿Sexualidad al alcance de un clic? Sobre sexualidad y tecnología en la juventud. *CienciaAmérica*, 9(1), sp. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/254/384>

Ministerio de Salud y Protección Social -MINSALUD-. (2013). *Plan Decenal de Salud Pública*

Pública PDSP, 2012-2021. La salud en Colombia la construyes tú.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/PDSP.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social -MINSALUD-. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos -PNSDSDR.*

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>

MINJUSTICIA, MINSALUD (2014). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia-2013. Informe Final.* ALVI Impresores S.A.S.

https://www.unodc.org/documents/colombia/2014/Julio/Estudio_de_Consumo_UNODC.pdf

MINSALUD. (2016). *Interrupción voluntaria del embarazo, un derecho humano de las mujeres.* [en línea].

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/abc-maternidad-elegida.pdf>

MINSALUD. (2016). *Orientaciones para el desarrollo de la Educación y Comunicación para la salud en el marco del Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas.*

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/orientaciones-educacion-comunicacion.pdf>

MINSALUD. (2015). *Orientaciones para el desarrollo de la Información en salud en el marco del Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas – PIC*.

Disponible

en:<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/orientaciones-informacion-pic.pdf>

MINSALUD. (2016). *Perfil de Salud de la Población Indígena, y medición de desigualdades en salud. Colombia, 2016*. Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/Perfil-salud-pueblos-indigenas-colombia-2016.pdf>

MINSALUD (2016). *Política de Atención Integral en Salud*. Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/modelo-pais-2016.pdf>

MINSALUD. (2014). *Prevención del aborto inseguro en Colombia. Protocolo para el sector salud*. [en línea].

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SM-Protocolo-IVE-ajustado-.pdf>

Montero, E., Ruíz, M. y Díaz, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos: Jugar es pensar dos veces*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Montes, A. (9 de octubre de 2020). Colombianos, entre los más adictos a internet y redes sociales. *Revista Semana*.

<https://www.semana.com/tecnologia/articulo/colombianos-entre-los-mas-adictos-a-internet-y-redes-sociales/202050/>

Montoya Arango, V., García Sánchez, A. (2010). "¡Los afro somos una diversidad!" Identidades, representaciones y territorialidades entre jóvenes afrodescendientes de Medellín, Colombia. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 24(41), 44-64.

Morales, M., Vallejo, M. (2010). Estándares de calidad en la construcción de los relatos periodísticos sobre salud. *Revista Signo y Pensamiento*, XXIX (56), 328-355.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86019348019>

Moreno, P.M. (2003). El reto del videojuego on line. Mercado creciente con escasa industria. En Bustamante, E. (coord.). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital*, 265-276.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2128669>

Mosquera Vásquez, M. (2005). Comunicación en Salud: Conceptos, Teorías y Experiencias. En Flores, L., Botero, M. y Moreno, B. (Coords.). *Psicología de la Salud. Temas actuales de Investigación en Latinoamérica* (pp. 209-230)
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=567563>

Navarrete Cardero, J.L, Gómez Pérez, F.J. y Pérez Rufí, J.P. (2014). Una aproximación a los paradigmas de la Teoría del Videojuego. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 19(37), 107-121.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4903395>

Net Children Go Mobile (30 de marzo de 2017). *Investigates access and use, risks and opportunities of mobile internet in the European context, 2014*.
<http://netchildrengomobile.eu/>

Noreña-Herrera, C., Leyva-Flores, R., Palacio-Mejía, L.S. y Duarte-Gómez, M.B. (2015). Inequidad en la utilización de servicios de salud reproductiva en Colombia en mujeres indígenas y afrodescendientes. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 31(12), 2635-2648. <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2015.v31n12/2635-2648/es>

Obregón, R. y Waisboard, S. (2010). The Complexity of Social Mobilization in Health Communication: Top-Down and Bottom-Up Experiences in Polio Eradication. *Journal of Health Communication*, 15(1), 25-29. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20455165/>

Ochoa Pineda, A.C. (2022). Filosofía de la salud y divulgación de la intimidad en la era digital. En Contreras Espinosa, Ruth S., Ugalde, Cecilia (Eds.). (2022). *Adolescentes en la era de las redes sociales*. InCom-UAB Publicacions, (22),109-122. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2022/257478/ebookInCom_22b.pdf

OIT y UNICEF (2021). *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/--ipec/documents/publication/wcms_827418.pdf

OMS (1978). *Atención primaria de salud. Informe de la Conferencia internacional sobre Atención Primaria de Salud Alma-Ata*. URSS, 6-12 de septiembre de 1978. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39244/9243541358.pdf;jsessionid=9F6FFCF16D6279E14044E1E6D4C5C20D?sequence=1>

OMS (2009). *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. Informe de la Secretaría*. http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/A62/A62_9-sp.pdf

OMS (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres.*

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98821/WHO_RHR_12.37_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OMS (2016). *Declaración de Shanghai sobre la promoción de la salud en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* 9ª Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. Shanghai, 21-24 noviembre de 2016.

<https://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/Shanghai-declaration-final-draft-es.pdf.pdf?ua=1>

OMS (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo.* <https://www.who.int/es/publications/i/item/978924151288>

ONU (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer.* <https://www.refworld.org/es/docid/484e7a992.html>

ONU (2014). *Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias.*

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9775.pdf>

ONU MUJERES (2017) *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Diferentes formas de violencia.* <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>

ONU MUJERES (2020). *El mundo para las mujeres y las niñas. Informe Anual 2019-2020.* <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2020/06/annual-report-2019-2020>

OPS, OMS, UNFPA, UNICEF (2016). *Accelerating progress toward the reduction of adolescent pregnancy in Latin America and the Caribbean. Report of a*

technical consultation. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESP-EMBARAZO-ADOLESC-14febrero%20FINAL_5.PDF

Orcasita Pineda, L.T.; Cuenca, J.; Montenegro, J.L., Garrido Ríos, D. y Haderlein, A. (2018). Diálogos y Saberes sobre Sexualidad de Padres con Hijos e Hijas Adolescentes Escolarizados. *Revista Colombiana de Psicología*, 27 (1), 41-53. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62148>

Ospina, D.E., Castaño, R.A. (2009). Producción científica sobre derechos sexuales y reproductivos, Colombia 1994-2004. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(2), 181-190. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/view/2821/2267>

Paoli, J.A. (1983). *Comunicación e información: perspectivas teóricas*. México: Trillas editores.

Pardo de Castellón, C. (2010). La prensa colombiana: hacia una cultura de la salud en los Objetivos del Milenio. *Revista Temas de Comunicación*. (20), 67-90. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/414>

Pascuali, A. (1985). *Comprender la comunicación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Peñañiel, C., Camacho Marquina, I., Aiestaran Yarza, A., Ronco-Lopez, M., y Echeagaray Eizaguirre, L. (2014). La divulgación de la información de salud: un reto de confianza entre los diferentes sectores implicados. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 135 a 151. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1005>

Peralta, P.A. (2016). Educación para la sexualidad con estrategias didácticas TIC, en adolescentes de 14 a 16 años en instituciones educativas oficiales de básica secundaria.

Revista Linhas, Florianópolis, 17(33), 137-157, 2016.

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016135>

Pérez Rodríguez, MA. (2007). Declaración de la UNESCO en Grunwald (Alemania). *Comunicar*, XV (28), 122-125.

<https://www.redalyc.org/pdf/158/15802816.pdf>

Pérez-Gómez, A., Lanziano, C., Reyes-Rodríguez, M.F., Mejía-Trujillo, J. y Cardozo-Macías, F. (2018). Perfiles Asociados al Consumo de Alcohol en Adolescentes Colombianos. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 258-269.

<http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.121>

Plaza de la Hoz, J. (2021). Evolución del uso de las TIC por parte de los adolescentes en los últimos años: luces y sombras. *ALOMA Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 39(1), 40-47.

<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/390606/483884>

Poole, S. (2004). *Trigger Happy*. New York: Arcade Publishing.

Posada, A., Gómez, JF. y Ramírez, H. (2016). *El niño sano: Una mirada integral*. Bogotá: Editorial Médica Internacional.

Prieto Castillo, D. (1997). En torno a la comunicación y la movilización comunitaria. *Daniel Prieto Castillo*.

<https://prietocastillo.com/textos/1/Entornoalacomunicaci%C3%B3nylamovilizaci%C3%B3ncomunitaria.pdf>

Rausky, M.E. (2021). El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje. *Revista Colombiana de Sociología*, 44 (1), 317-340. <https://doi.org/10.15446/rcs.v44n1.77594>

Resolución 008430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993.

Resolución 3353 de 1993. Por la cual se establece la obligatoriedad de la Educación Sexual en todos los establecimientos educativos del país que ofrecen y desarrollan programas de preescolar, básica, media y media vocacional. 2 de julio de 1993.

Resolución 425 de 2008. Por la cual se define la metodología para la elaboración, ejecución, seguimiento, evaluación y control del Plan de Salud Territorial, y las acciones que integran el Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas a cargo de las entidades territoriales. 14 de febrero de 2008. D.O. No. 46.902.

Resolución No. 005521 de 2013. Por la cual se define, aclara y actualiza integralmente el Plan Obligatorio de Salud (POS). 27 de diciembre de 2013. D.O. No. 49019.

Restrepo, A., Ruíz, A. (2016). Puericultura del adolescente. En Posada, A, Gómez, J.F. y Ramírez, H. *El niño sano: Una mirada integral* (3ª ed., pp. 227-237). Bogotá: Editorial Médica Internacional.

Restrepo, S., Arroyave, L. y Arboleda, W. (2019). El rendimiento escolar y el uso de videojuegos en estudiantes de básica secundaria del municipio La Estrella-Antioquia. *Revista Educación*, 43(2), sp. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30564>

Revuelta Domínguez, F.I., Guerra Antequera, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de metaaprendizaje del videojugador. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (33), sp. <https://www.um.es/ead/red/33/revuelta.pdf>

Reyes Matta, F. (1976). The Information Bedazzlement of Latin America: A Study of World News in the Region. *Development Dialogue*, (2), 29-42.

Ricaurte Villota, A. (2017). Exámenes médico legales por presunto delito sexual. Colombia, 2016. En Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2016. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*, 18(1), pp. 352-400.

<https://www.acotaph.org/assets/forensis-2016.pdf>

Ricoy, C., Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1291-1308. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48445

Ríos Hernández, I. (2011). Comunicación en Salud: Conceptos y modelos teóricos. *Perspectivas de la comunicación*, 4 (1), 123-140.

<http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/111>

Rivera, R., Santos, V., Cabrera, V. y Doncal, M.C., (2016). Consumo de pornografía on-line y off-line en adolescentes colombianos. *Revista Comunicar*, XXIV (46), 37-45. <https://es.scribd.com/document/290862043/Consumo-de-pornografia-on-line-y-off-line-en-adolescentes-colombianos>

Rodríguez, I.M. (2015). *Análisis narrativo del guion de videojuego*. España: Editorial Universidad de Granada. <https://es.b-ok.lat/book/5575900/b75588>

Rosenstock MI. (1974). Orígenes históricos del modelo de creencias de salud. *Monográficos de Educación para la Salud*, 2(4):328-335.

<https://doi.org/10.1177/109019817400200403>

Rotter J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.

Royuela Ruiz, P.; Rodríguez Molinero, L.; Marugán de Miguelsanz, JM; Carbajosa (2015). Factores de riesgo de la precocidad sexual en adolescentes. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 127-136. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300004>

Ruiz Sánchez, J., Molina Vega, S.A. (2021). La reafirmación de la masculinidad hegemónica a través de los videojuegos. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 11(20), 1-28. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a11n20.547>

Ruiz, A. (2016). Educación Sexual. En Posada, A., Gómez, J.F., y Ramírez, H. *El niño sano: Una mirada integral* (3ª ed., pp. 371-378). Bogotá: Editorial Médica Internacional.

Sánchez, M., Lafaurie, M. (2015). *Salud sexual y reproductiva: nuevas tendencias*. Bogotá: Editorial Universidad del Bosque.

Sánchez-Domínguez, J. P., Telumbre-Terrero, J. Y., y Castillo-Arcos, L. C. (2021). Descripción del uso y dependencia a videojuegos en adolescentes escolarizados de Ciudad del Carmen, Campeche. *Health and Addictions*, 21(1), 1-14.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7934990>

Save the Children. (3 de julio de 2019). *Violencia viral. Los nueve tipos de violencia on line*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/violencia-viral-9-tipos-violencia-online>

Scheibe, C., Araújo, R. (2015). Género, sexo, sexualidades. Categorías del debate contemporáneo. *Revista Retratos de la Escuela. Brasilia*, 9(16), 29-46.

Schultz, D., Schultz, S. (2010). *Teorías de la Personalidad*. México: Cengage Learning.

Schwizer, G. (sf). Our Review Criteria. En: Health News Review.org. *Improving your critical thinking about health care*. <https://www.healthnewsreview.org/about-us/review-criteria/>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa, Barcelona.

Scolari, C., Contreras Espinosa, R. (2019). How do teens learn to play video games? Informal learning strategies and video game literacy. *Journal of Information Literacy*, 13(1), 45-6. <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRA-V13-I1-3/2799>

Scott, J. (2002). El género: una categoría útil para el análisis. *Op. Cit. Revista Del Centro De Investigaciones Históricas*, (14), 9–45. <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

SEGOB; INMUJERES; ONU MUJERES (2017). *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985 – 2019*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/293666/violenciaFeminicidaMx_07dic_web.pdf

Sentencia C-355-06 [Corte Constitucional de Colombia]. A través de la cual se despenaliza el aborto en tres condiciones: cuando peligra la vida o la salud de la madre, cuando se presenta malformación del feto incompatible con la vida, cuando el embarazo es producto de abuso, violación, incesto, transferencia de óvulo o inseminación no

consentida. 10 de mayo de 2006.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-355-06.htm>

Sentencia T-301/16 [Corte Constitucional de Colombia]. Derecho fundamental a la interrupción voluntaria del embarazo.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-301-16.htm>

Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Revista Géneros*, (9), 71-97. [en línea].

<http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/612>

Sevilla, T., Orcasita, L. (2014). Hablando de sexualidad: una mirada de los padres y las madres a los procesos de formación con sus hijos/as adolescentes en estratos populares de Cali. *Revista Avances de Enfermería*, (32), 191-205.

Silva Pintos, V. (2001). Comunicación y Salud. *Inmediaciones de la Comunicación*. 3(3), 121-136. <https://revistas.ort.edu.uy/inmediaciones-de-la-comunicacion/issue/view/224/27>

Sinde Martínez, J., Medrano Samaniego, C. y Martínez de Morentin, J.I. (2015). Transmisión de valores en adolescentes: un análisis con videojuegos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70), 230-251.

<https://www.revistalatinacs.org/070/paper/1044pv/RLCS-paper1044.pdf>

Slater, M. D. y Rouner, D. (2002). Entertainment-education and elaboration likelihood: understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191. <https://academic.oup.com/ct/article-abstract/12/2/173/4110776>

Stewart, J., Bleumers, L., Looy, J., Mariën, I., All, A., Schurmans, D., Willaert, K., De Grove, F., Jacobs, A. and Misuraca, G. (2013). *Digital Games for Empowerment*

and Inclusion (DGEI) The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion?: Evidence and Opportunity for Policy. Clara Centeno editor.

https://www.researchgate.net/publication/257440621_Digital_Games_for_Empowerment_and_Inclusion_DGEI_The_Potential_of_Digital_Games_for_Empowerment_and_Social_Inclusion_of_Groups_at_Risk_of_Social_and_Economic_Exclusion_Evidence_and_Opportunity_for_Policy

Takatalo, J., Häkkinen, J., Kaistinen, J. y Nyman, G. (2011). Experiencia de Usuario en Juegos Digitales: Diferencias entre Laboratorio y Hogar. *Simulación y juegos*, 42 (5), 656–673. <https://doi.org/10.1177/1046878110378353>

Tamayo Acevedo, MI., Tamayo Acevedo, LS. (2018). Los videojuegos para la comunicación en salud sexual de los escolares. Valoración de los profesores de secundaria. *Communication Papers-Media Literacy & Gender Studies*, 7(13), 113-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6442316>

Tamayo, L., Tamayo, M. y Méndez, M. (2017). Utilización y percepción de adolescentes sobre videojuegos comerciales con contenido sexual implícito en Colombia. *Adolesc Saude*, 14(4), 66-76.

http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=686

Tamayo, M., Tamayo, L.S. y Tamayo, L.E. (2020). La violencia se vive de miles maneras: Voces de mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado del Carmen de Bolívar - Región Caribe, Colombia, 2018-2019. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXVI (51), 9-34.

<https://www.culturascontemporaneas.com/culturascontemporaneas/contenidos/02Laviolenicia.pdf>

Terrón, J.L. (2017) ¿Qué es salud? Una definición que condiciona nuestro campo de estudio. En Cuesta, U., Peñafiel, C., Terrón, J.L., Bustamante, E. y Gaspar, S. (coords). *Comunicación y Salud* (pp.49-60). Madrid: Dextra Editorial SL.

Terrón, J.L. (1 de diciembre de 2017). *Una aproximación a la información sobre salud en los medios de comunicación*. PortalComunicación.com. Lecciones del Portal. <https://incom.uab.cat/portalcon/wp-content/uploads/2020/01/100.pdf>

Terrón, J.L. (24 de julio de 2018). *El periodismo sobre salud debe tener en cuenta los determinantes sociales de salud*. Periodismo en Salud. <https://fundaciongabo.org/es/blog/periodismosalud/el-periodismo-sobre-salud-debe-de-tener-en-cuenta-los-determinantes-sociales-de>

Tremonti, F. (1997). Información y Comunicación en la era de la oralidad secundaria. *Revista Comunicación: Estudios Venezolanos de Comunicación*, (100), 51-56.

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia*. UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU, OMS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

UNICEF (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/costarica/media/801/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202011.pdf>

UNICEF (2015). *Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*. UNICEF.

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf

UNICEF (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia: relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC*. UNICEF España.

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf

United Nations WHO (19 June to 22 July 1946). *Official Records of the World Health Organization No. 2 Summary Report On Proceedings Minutes And Final Acts of the International* [Informe final]. Health Conference held In New York.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf;jsessionid=BE8A5D1DDD673A15C250648761439E53?sequence=1

United Nations. (2018). Office of The Special Representative of The Secretary-General on Violence Against Children. Obtenido de Children Background paper on protecting Children from bullying and cyberbullying.

http://www.de0a18.net/pdf/doc_infancia_risc_informe_mundial_violencia.pdf

UNWOMEN (2013). *La violencia contra la mujer*.

<https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2014/violence>

Vanegas de Ahogado, B.C., Pabón Gamboa, M. y Plata de Silva, R.C. (2018). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la educación en

sexualidad. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(3), sp.

<http://www.acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1270/767>

Vela, J. (2018). Sexismo y construcción de la masculinidad en los videjuegos.

Anales del Museo Nacional de Antropología, (20), 74-82.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237265>

Vélez-Guzmán, Y. (2012) Femicidios en Medellín, 2010-2011:

conceptualizaciones, caracterización y análisis. *Revista Criminología*, 54(2), 3-26.

<http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v54n2/v54n2a02.pdf>

Villegas-Castaño, A., Tamayo-Acevedo, L.S. (2016). Prevalencia de infecciones de transmisión sexual y factores de riesgo para la salud sexual de adolescentes escolarizados, Medellín, Colombia, 2013. *Iatreia*, 29(1), 5-17.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/iatreia/article/view/19707/20753>

Waisbord, S. (2020). Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo. En Servaes J. (eds). *Manual de Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social* (sp). Springer, Singapur.

https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-15-2014-3_56

Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la Sexualidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Welsh, J.W., Knight, J.R., Hou, S.S.Y., Malowney, M., Schram, P., Sherritt, L. and Boyd, J. W. (2017). Association Between Substance Use Diagnoses and Psychiatric Disorders in an Adolescent and Young Adult Clinic-Based Population. *Journal of Adolescent Health*, 60(6), 648–652. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.12.018>

Wolf, M., Perron, B. (2003). Introducción a la teoría de los videojuegos. En Wolf, M., Perron, B. *The Video Game Theory Reader* (sp). Nueva York: Routledge, Taylor & Grancis Group, Inc. <https://raco.cat/index.php/Formats/article/view/257329/344420>

World Health Organization (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and nonpartner sexual violence*. World Health Organization
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85239/9789241564625_eng.pdf?sequence=1

Referencias de Figuras

4A Games. (2019). Metro Exodus. Obtenido de
https://metrovideogame.fandom.com/wiki/Metro_Exodus?file=Gameinformer_-_Zima.png

ArcaneCat (16 de febrero de 2019). *Metro: Exodus - The Baron's Babes*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BCoZVKLK0>

BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>

CD Projekt RED. (2011). Gerald de Rivia. Obtenido de
https://witcher.fandom.com/es/wiki/Geralt_de_Rivia

CD Projekt RED (2011). Philippa Eilhart. Obtenido de
https://witcher.fandom.com/es/wiki/Philippa_Eilhart

CD Projekt RED. (2011). The Witcher 2: assassins of kings. Obtenido de
https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png

- Edepot (4 de febrero de 2018). *Assassin's Creed Origins: Forbidden Animations* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/5zZAvvBGeHo>. CC BY-SA 3.0
- Element (10 de abril de 2020). *Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4.CC BY-SA 3.0
- Fresco sexual de Pompeya, autor desconocido, (s.f.). Obtenido de <https://www.elmundo.es/la-lectura/2022/06/10/629f465bfdddffb1278b4588.html>
- GabeLogan3D (1 de junio de 2017). *MGSV TPP PS4 Snake y Quiet Bajo la lluvia* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UiUBrxfNY7c>
- Gamer's Little Playground (26 de octubre de 2017). *Assassin's Creed Origins Cleopatra Scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/J7ZTNZu5XLA..> CC BY-SA 3.0
- Goodgamez (8 de julio de 2020). *The Last Of Us 2 - All Cutscenes Full Movie*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=E3U6byCOJIs>
- Jerôme Duquesnoy el Viejo (s.f.). *Manneken Pis de Bruselas*. Obtenido de <https://arte.laguia2000.com/escultura/el-manneken-pis>
- Kojima Productions. (2015). *Venon Snake*. Obtenido de [https://en.wikipedia.org/wiki/Venom_Snake#/media/File:Venom_Snake_\(CGI_render\).png](https://en.wikipedia.org/wiki/Venom_Snake#/media/File:Venom_Snake_(CGI_render).png)
- Little Playground (16 de febrero de 2019). *METRO EXODUS – Full Gameplay Walkthrough* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/FDwftwPflFg>. CC BY-SA 3.0
- Naughty Gaming 2 (18 de diciembre de 2016). *Fallout All Sex / Romance Scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/VqvPm9Gz2Vw>. CC BY-SA 3.0
- Naughty Dog. (2019). *Ellie Williams*. Obtenido de <https://www.pinterest.com.mx/pin/523402787946967478/>

- Naughty Dog. (2019). Tommy Miller. Obtenido de https://hero.fandom.com/wiki/Tommy_Miller
- NickPiess (12 de junio de 2021). *The Last of Us 2 (PS5) - Abby & Owen Sex Scene (Ultra HD 60FPS)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Zps1oNJ3XRE>
- Oliver AmraYT (8 de enero de 2018). *Assassin's Creed Origins | #1 Sexo en Egipto (Easter Eggs) Cosas que pasan!!* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0bRy3ljcaxY>
- Pepe Prince (17 de febrero de 2020). *Club de Striptease con Packie + GTA 4 misión actions speak louder than words. Gameplay* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=U4LUaino70c&t=1284s>
- Rai Cain(30 de junio de 2021). *Las cosas más horribles que GTA 4 nos obligó hacer* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pgJRHi0veDA>
- RiobGamer33 (14 de abril de 2019). *Def Jam Escogiendo Novia*[Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=M-V5Zca725E>
- RiverNess (26 de mayo de 2016). *Metro 2033 Redux - woman in Riga* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <http://xboxbrazucas.com.br/2015/06/the-witcher-3-wild-hunt-primeiras-impressoes/>
- RockDevil (29 de diciembre de 2021). *God of War HD Remastered (2005)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KjZstFrs9BA&feature=youtu.be>
- Rockstart. (2008). Grand Theft Auto IV. Obtenido de https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City

Ryu hayabusa. (28 de julio de 2020). *God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8>

SourceSpy91 (13 de octubre de 2020). *Metal Gear Solid 5: The Phantom Pain – Full game walkthrough - No Commentary* [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=5EdjbvgoSgE>

CC BY-SA 3.0

Vandal (14 de noviembre de 2020). *30 detalles alucinantes de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>

WazXo (21 de agosto de 2018). *GOD OF WAR 4 / Freya maldice a Kratos luego de matar a Baldur* [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=WXLqeTD5ciE>

Bibliografía

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2005). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. Imprenta Nacional.

https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf

Díez Gutiérrez, E., Rojo Fernández, J. y Terrón Bañuelos E. (2001). Videojuegos: cuando la violencia vende. *Cuadernos de Pedagogía*, (305), 79-83.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36945>

Eco, U. (1997). *Tratado de Semiótica General*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

ESRB. Entertainment Software Rating Board. *Guía de calificaciones*.

https://www.esrb.org/ratings-guide/#rat_summ

Frasca, G. (1999). *Ludology meets Narratology: Similitude and Differences between (video) Games and Narrative*. Ludology.

<https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>

Gómez, L., Nuez Vicente, C. y Del Pozo Irribarría, J. (Coords.). (2012).

Tecnologías de la comunicación, jóvenes y promoción de la salud. Gobierno de la Rioja,

Consejería de Salud. Rioja Salud. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=560557>

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. La Découverte Essais).

<https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre->

[inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf](https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf)

Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra

PEGI. Pan European Game Information. *¿Qué significan las etiquetas?*.

<https://pegi.info/es>

Petracci, M., García González, J. (Coords.) (2020). Comunicación y salud en América Latina: contribuciones al campo. InCom-UAB Publicacions, 21. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/233410/ComunicacionySalud-ebook_21.pdf

Peirce, C.S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos aires: Nueva Visión

Valleur, M., Matysiak, J.C. (2005). *Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Anexos

ANEXO 1. Consentimiento informado para responder las encuestas

Por favor, antes de firmar este consentimiento informado, lee cuidadosamente. En caso de no comprender el contenido, requerir más información y aclarar dudas, solicita explicación a la persona responsable del Proyecto de investigación "**VIDEOJUEGOS COMERCIALES EN EL AULA: ESTRATEGIA PARA LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN SALUD SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES**".

Tu participación en el proyecto, en este momento, consiste en estar de acuerdo en responder las preguntas de este cuestionario, para lo cual contarás con la orientación de una de las personas del equipo de investigación. Si decides participar, debes brindar la información correcta y seguir las instrucciones que te indiquen para responder las preguntas, lo cual dura aproximadamente 45 minutos.

La responsable del proyecto es la investigadora Mónica Isabel Tamayo Acevedo, estudiante de doctorado de la Facultad de Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona-España. Una vez, satisfecho(a) con la información brindada por Mónica Isabel Tamayo Acevedo, Yo _____ con tarjeta de identidad o cédula de ciudadanía No. _____, declaro que he sido informado(a) de los objetivos y fines de este proyecto y estando conforme con los mismos, en forma libre y voluntaria, acepto contestar el cuestionario. En caso de no participar, esto no afectará mi permanencia en la institución educativa en la cual estoy matriculado.

Mi firma en este documento manifiesta mi participación voluntaria en el proyecto, tal participación no libera a las instituciones participantes de su responsabilidad ética conmigo. Entiendo que la información que yo brinde sólo será utilizada en el proyecto, que será confidencial y que mi nombre en ningún caso aparecerá asociado con la misma.

Declaro, además, que el presente proyecto no me reporta beneficios directos, sólo aquellos derivados en las estrategias de intervención de los programas de educación sexual y atención en salud, tanto de la institución educativa como de las secretarías de Salud y de Educación del municipio de Medellín. Pero el conocimiento que de ella se desprenda puede aportar al mejoramiento de los programas de promoción de la salud sexual y reproductiva en el marco del Plan Educativo Institucional –PEI-.

He recibido información sobre mi derecho a realizar las preguntas que considere necesarias, las cuales deben ser respondidas a mi entera satisfacción por los responsables del proyecto, que puedo localizar en el correo: monicaisabeltamayo@yahoo.es

Fecha: día _____ Mes _____ Año _____

Firma de la participante

Firma del encuestador

Firma del testigo

Firma del testigo

ANEXO 2. Encuesta aplicada a estudiantes

VIDEOJUEGOS COMERCIALES EN EL AULA: ESTRATEGIA PARA LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN SALUD SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES

Esta encuesta es voluntaria y personal. Por favor, respóndela individualmente y con la mayor sinceridad posible. La información consignada en la encuesta es privada, sólo de uso para la investigación y no se divulgará por ningún motivo. Si tienes alguna duda, solicita la ayuda del encuestador acompañante.

Fecha: Día/mes/año _____ Código: _____
Institución Educativa: _____ Grado: _____ Grupo: _____

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- ¿Cuántos años tienes? _____
¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Día /mes /año: ____/____/____
- Sexo (Marca con X):
(1) Hombre ____
(2) Mujer ____
- ¿En qué barrio vives? _____

II. CARACTERÍSTICAS SOCIOFAMILIARES

- La familia con la que vives, está conformada por: (Marca con X una sola opción)
(1) El papá, la mamá y tú _____
(2) El papá, la mamá y hermanos _____
(3) La mamá y hermanos _____
(4) Otros familiares _____ ¿Quiénes? _____
(5) Otras personas _____ ¿Quiénes? _____
(9) No deseas responder _____
- ¿Con cuántas personas, incluyéndote, compartes la habitación donde duermes? _____
- ¿Tienes algún trabajo que te genere dinero?
(1) Sí _____
(2) No _____
(9) No deseas contestar _____
- ¿En qué trabajas? _____

III. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

8. De las siguientes situaciones, **escoge TRES** que **te preocupen más en lo personal** (no necesariamente haberlas padecido), colócale al frente el número 1 a la situación que más te preocupe, el número 2 a la que te preocupe un poco menos y el número 3 a la que te preocupe todavía menos.

(a)	Las drogas		(h)	La salud	
(b)	El alcoholismo		(i)	El estudio	
(c)	El desempleo		(j)	El futuro	
(d)	Los problemas económicos		(k)	La vivienda	
(e)	La violencia		(l)	Otros problemas	
(f)	Las relaciones afectivas		(m)	No desea responder	
(g)	La familia y relaciones familiares				

9. ¿Cómo calificas la situación económica de tu familia? (Marca con X una sola opción)

- (1) Muy mala ____
- (2) Mala
- (3) Regular
- (4) Buena
- (5) Muy buena

IV. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN PSICOSOCIAL

10. ¿Cuáles son las notas promedio que tuviste en el último período? (Marca con X una sola opción)

- (1) Excelente
- (2) Sobresaliente ____
- (3) Alto
- (4) Básico ____
- (5) Bajo

11. De la lista de calificativos que aparecen a continuación ¿cuál es el que mejor describe tu estado de ánimo en los últimos tres meses? (Marca con X una sola opción)

- (1) Alegre ____
- (2) Aburrido
- (3) Triste ____
- (4) Nervioso
- (5) Estresado
- (6) Tranquilo ____
- (7) Contento
- (9) No deseas responder ____

12. Para cada una de las cuestiones que se presentan a continuación ¿podrías decir **SI representan en tu vida, algo muy importante, importante, poco importante o nada importante?** (marca con una X la casilla con la que deseas calificar)

	Muy Importante (1)	Importante (2)	Poco Importante (3)	Nada Importante (4)	No desea contestar (9)
(a) La amistad					
(b) La familia					
(c) El estudio					
(d) El trabajo					
(e) La salud					
(f) Ganar dinero					
(g) Tu aspecto físico					
(h) Las relaciones amorosas					
(i) La violencia					
(j) El deporte					

V. CONSUMO DE ALCOHOL, CIGARRILLO Y SUSTANCIAS ALUCINÓGENAS

Bebidas alcohólicas: cerveza, aguardiente, ron, brandy, chicha, guarapo, cócteles o shot.

Sustancias alucinógenas: marihuana, cocaína, bazuco, heroína, sacol, popper, éxtasis, pepas o papelitos.

En los últimos 6 meses, ¿con qué frecuencia has consumido? (Marca con X, solo una opción):

	Diario (1)	Entre semana o fines de semana (2)	Rara vez (3)	No consume (4)	No desea contestar (9)
13. Alcohol					
14. Cigarrillo					
15. Marihuana,					
16. Cocaína, bazuco					
17. Pepas o papelitos					
18. Heroína inyectada					
19. Sacol					
20. Popper					
21. Éxtasis					

22. Durante los últimos 6 meses, ¿en qué lugar te encuentras, más frecuentemente, al momento de consumir alcohol, cigarrillo y/o drogas?

- (1) Habitación _____
- (2) Cualquier lugar de la casa
- (3) Casas de amigos
- (4) Calle, cercano a la vivienda
- (5) Calle, lejos de la vivienda
- (6) Colegio _____
- (7) Centros diversión
- (8) Fincas _____
- (9) No deseas responder

23. En el momento de consumir alcohol, cigarrillo o drogas, ¿lo haces en compañía principalmente de? (Marca con X una sola opción)

- (1) Nadie
- (2) Padres
- (3) Con tu pareja
- (4) Hermanos y familiares cercanos ___
- (5) Amigos del colegio
- (6) Otros amigos
- (7) Con extraños ___
- (9) No deseas responder

VI. SALUD SEXUAL y PRÁCTICAS SEXUALES

24. ¿De quiénes has recibido información sobre temas de salud sexual? (Marca con X una o más opciones)

- (1) De nadie
- (2) De los padres ___
- (3) De los profesores
- (4) De familiares
- (5) De los amigos ___
- (6) De otras personas
- (7) De personal de salud ___
- (8) Del psico-orientador del colegio
- (9) No deseas responder

25. ¿A través de qué medios has recibido información sobre salud sexual? (Marca con X una o más opciones)

- (1) Internet ___
- (2) Videojuegos
- (3) Televisión
- (4) Radio ___
- (5) Libros y cartillas
- (5) Periódicos y revistas ___
- (9) No deseas responder

26. ¿Con quiénes hablas, principalmente, tus temas personales sobre sexualidad? (Marca con X una sola opción)

- (1) Con nadie
- (2) Con los padres ___
- (3) Con profesores
- (4) Con amigos ___
- (5) Con otras personas
- (6) Personal de salud
- (7) Familiares ___
- (9) No deseas responder

27. ¿Has recibido educación sexual en tu colegio?

- (1) Sí
- (2) No

28. ¿Conoces el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de tu colegio?

- (1) Sí ___
- (2) No ___

29. ¿Has participado en el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de tu colegio?

- (1) Sí ___
- (2) No ___

30. ¿Has recibido en tu colegio alguna de las siguientes capacitaciones de Educación para la Sexualidad? (Marca con X una o varias opciones)

- (1) Talleres sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales, planificación familiar
- (2) Conferencias sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales, planificación familiar
- (3) Psico-orientación en situaciones críticas
- (4) Asesoría en métodos anticonceptivos
- (5) Enfermedades de transmisión sexual (ETS o ITS)
- (6) Campañas de difusión sobre sexualidad
- (7) Consejerías grupales sobre sexualidad
- (8) Charlas con expertos sobre salud sexual y reproductiva
- (9) Ninguna
- (10) Otras. Especifica cuáles: _____

31. ¿A través de qué medios de comunicación divulga tu colegio campañas educativas en salud sexual?

- (1) Radio Escolar _____
- (2) Prensa Escolar _____
- (3) Boletines _____
- (4) Carteleros _____
- (5) Página Web del Colegio _____
- (6) Ninguno _____

32. ¿Cuál de las siguientes prácticas sexuales has tenido? (Marca con X una sola opción)

- (1) Contacto físico a través de besos
- (2) Contacto físico a través de besos y caricias de pechos y región genital **sobre la ropa**
- (3) Contacto físico a través de besos y caricias de pechos y región genital **debajo de la ropa**
- (4) Ninguna de las anteriores.

33. ¿Has tenido relaciones sexuales?

- (1) Sí _____
- (2) No
- (9) No deseas responder

34. ¿Cuántos años tenías, cuando tuviste la primera relación sexual? _____

Si respondiste **NO** a la pregunta 33, pasa a la pregunta 42. Si respondiste **SÍ** continúa respondiendo las siguientes preguntas

35. ¿En la última relación sexual, tú o tu pareja utilizaron condón?

- (1) Sí _____
- (2) No
- (9) No deseas responder

36. En caso de NO haber utilizado condón en la última relación sexual, ¿cuál fue el motivo principal para no hacerlo? (Marca con X una sola opción)

- (a) No tenían condones a mano en aquel momento
- (b) Los condones eran muy caros
- (c) Tu pareja no quiso usarlo
- (d) Tú no quisiste usarlo
- (e) No les gusta, sin condón se siente más
- (f) Utilizaron otro método anticonceptivo
- (g) No lo propusiste por miedo a perder a tu pareja
- (h) Se conocían muy bien, estaban, muy enamorados
- (i) Creyeron que no corrían ningún riesgo
- (j) Habían tomado demasiado alcohol u otras drogas
- (k) Tenían un deseo descontrolado
- (l) Estaban intentando tener hijos
- (m) Otro motivo: ¿Cuál? _____
- (n) No deseas responder

37. ¿Cada cuánto tienes relaciones sexuales? (Marca con X una sola opción)

- (1) Diario _____
 (2) 1-3 veces por semana _____
 (3) 1-3 veces por mes _____
 (4) Rara vez _____
 (9) No deseas responder _____

38. ¿Quién propuso usar el condón la última vez que tuviste relaciones sexuales con tu pareja principal?

- (1) Tú _____
 (2) Tu pareja _____
 (3) Ambos _____
 (9) No deseas contestar _____

39. En los últimos 6 meses, ¿has tenido relaciones sexuales con otras parejas que no fueran tu pareja principal?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No deseas responder _____

40. ¿Tienes relaciones sexuales por dinero?

- (1) Siempre _____
 (2) Casi siempre _____
 (3) Casi Nunca _____
 (4) Nunca _____
 (9) No deseas responder _____

41. ¿Has tenido relaciones sexuales con personas mayores, es decir, que te lleven 10 o más años?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No deseas responder _____

VII. USO DE VIDEOJUEGOS

¿Con qué regularidad utilizas? (Marca con X)

Pregunta		No utilizo (1)	Diario (2)	Entre semana (3)	Fines de semana (4)
42	Computador con internet				
43	Celular con internet				
44	Videojuegos				

¿En qué lugares utilizas el computador? (marca con X una o más opciones)

Pregunta		El computador con internet	El celular con internet	Videojuegos
45	En la casa			
46	En las casas de los amigos			
47	En sala de videojuegos y salas de internet			
48	En el colegio			

Las preguntas que siguen, SOLO LAS RESPONDES SI JUEGAS VIDEOJUEGOS

49	¿Cuántos años tenías cuando empezaste a jugar? (Escribe la edad)	
50	En qué lugares juegas principalmente (marca con X solo una opción encima del número)	(1) Casa (2) Casa de un amigo (3) Sala de videojuegos (4) Sala de Internet (5) En el colegio
51	¿Con qué frecuencia juegas? (marca con X solo una opción encima del número)	(1) Diario (2) Día de por medio (3) Fines de semana (4) De vez en cuando
52	¿Cuántas horas a la semana juegas? (marca con X solo una opción encima del número)	(1) De 1 a 5 horas (2) Entre 6 y 10 horas (3) Entre 11 y 20 horas (4) Entre 30 y 30 horas (5) Más de 30 horas
53	¿Con quién juegas principalmente? (marca con X solo una opción encima del número)	(1) Solo (2) Con amigos presencial (3) Con amigos en línea (4) Con desconocidos en línea (5) Con familiares
54	¿Alguna persona adulta controla LAS HORAS de juego? (Padre-Madre-Familiar o Profesor)	(1) Sí (2) No (3) A veces
55	¿Cómo sueles conseguir los videojuegos?	(1) Comprados (2) Prestados (3) Pirateados (4) De Internet
56	¿Alguna persona adulta controla EL CONTENIDO de los videojuegos que juegas? (Padre-Madre-Familiar o Profesor)	(1) Sí (2) No (3) A veces
57	¿Conoces los sistemas de clasificación de los contenidos de los videojuegos?	(1) Sí (2) No

58. De la siguiente lista de videojuegos, indica los que sueles utilizar. Coloca 1 al de mayor uso, 2 al que sigue y así sucesivamente. Deja en blanco los que no conozcas o no utilices.

(a)	Arcade		(g)	Deportivos	
(b)	Disparos: primera persona, tercera persona, Shoot em up		(h)	De rol	
(c)	Simulación: vehículos, vida, combate		(i)	Eróticos y sexuales	
(d)	Aventura: conversacional, gráfica		(j)	Educativos	
(e)	Acción Aventura: survival horror, sigilo, Battle Royale		(k)	Estrategia: tiempo real o por turnos	
(f)	De acción: lucha, Beat em up, Arcade		(l)	Otros	

59. De la siguiente lista de consolas, indica, las que sueles utilizar. Coloca el 1 (uno) a la consola de mayor uso y así sucesivamente. Deja en blanco los que no conozcas o no utilices.

(a)	Nintendo DS		(j)	Play Station	
(b)	Nintendo 3 DS		(k)	Play Station 2	
(c)	Nintendo Switch		(l)	Play Station 3	
(d)	Wii		(m)	Play Station Vita	

(e)	Wii U		(n)	Play Station 4	
(f)	Xbox		(o)	Game Boy Color	
(g)	Xbox 360		(p)	PSP	
(h)	Xbox One		(q)	Game Boy Advance	
(i)	Celular		(r)	Internet	

60. ¿Para qué juegas videojuegos? (Marca con X una sola opción)

- (1) Para divertirse
- (2) Para mejorar tu aprendizaje
- (3) Para pasar el tiempo _____
- (4) Para superarte
- (5) Para relajarte _____
- (6) Para relacionarte con otros jugadores

61. Para ti, lo más atractivo de los videojuegos es: (Marca con X una o más opciones)

- (1) Alcanzar las metas
- (2) Vivir aventuras _____
- (3) Vivir romances _____
- (4) Superar tu propio record _____
- (5) Superar el record de tus amigos _____
- (6) Poder convertirte en el personaje que elijas
- (7) Resolver problemas colectivamente _____
- (8) Hacer posible lo que en la vida real no puedes hacer
- (9) Otros. _____ Cuáles? _____

62. ¿Cuáles habilidades crees que mejoran los videojuegos? (Señala las tres que consideres más importantes):

- (1) Desarrollo de reflejos _____
- (2) Capacidad de atención _____
- (3) Lograr mayor concentración _____
- (4) Habilidad en la búsqueda de información _____
- (5) Agilidad mental _____
- (6) Desarrollar la imaginación _____
- (7) Desarrollar la capacidad de análisis _____
- (8) Habilidad para la toma de decisiones _____
- (9) Habilidad para la resolución de problemas _____
- (10) Habilidad para comunicarse con los demás _____
- (99) Otras _____
¿Cuáles? _____

63. Estás de acuerdo en que los videojuegos generan en el jugador: (Marca con X una o más opciones)

- (1) Adicción
- (2) Aislamiento social del jugador _____
- (3) Poca capacidad imaginativa
- (4) Sedentarismo _____
- (5) Comportamientos agresivos _____
- (6) Bajo rendimiento académico

64. De la siguiente lista de aspectos interactivos e inmersivos de los videojuegos, con cuál o cuáles estás de acuerdo? (Marca con X una o varias opciones)

- (1) Permiten al jugador ser coautor de la historia
- (2) Simulan situaciones reales para que el jugador aplique sus conocimientos
- (3) Posibilitan la toma de decisiones y el análisis de las consecuencias _____
- (4) Generan experiencias de aprendizaje significativas _____
- (5) Promueven la motivación por aprender _____

65. ¿Alguno de tus profesores ha utilizado videojuegos comerciales en el aula para enseñarte algún tema o concepto?

- (1) Sí
(2) No ____

66. ¿Te gustaría aprender sobre salud sexual con videojuegos comerciales?

- (1) Sí ____
(2) No ____

67. ¿Crees que los videojuegos comerciales tienen contenido sexual que no vemos a primera vista?

- (1) Sí
(2) No ____

68. ¿Crees que los videojuegos comerciales tienen contenido sexual muy evidente?

- (3) Sí
(4) No

69. Nombra TRES videojuegos comerciales que tú consideres tienen contenido sexual y que te guste jugar:

70. Consideras que el contenido sexual de estos videojuegos se manifiesta a través de (marca con X una o más opciones)

- (1) Historia que narra el videojuego ____
 (2) Escenarios del videojuego ____
 (3) Sonidos del videojuego ____
 (4) Escenografía dentro del videojuego (objetos, decoraciones, etc.) ____
 (5) Apariencia de los personajes ____
 (6) Forma de vestir de los personajes ____
 (7) Lenguaje corporal utilizado por los personajes ____
 (8) Lenguaje verbal utilizado por los personajes ____
 (9) Gestos de los personajes ____
 (10) Forma de relacionarse de los personajes ____
 (11) Relaciones sexuales entre los personajes ____
 (12) Uso simbólico de los colores ____
 (13) Otro. ____

Especificar: _____

71. Las relaciones que se manifiestan entre los hombres y mujeres que aparecen en estos videojuegos son:

(Marca con X una o varias opciones)

- (1) De Amistad ____
 (2) De Dominio ____
 (3) De Compañerismo ____
 (4) De Rivalidad ____
 (5) De Apoyo ____
 (6) Amorosas ____
 (7) Sexuales ____
 (8) Otras. Cuáles? _____

72. ¿Crees que los videojuegos son exclusivamente para los hombres?

- (1) Sí ____
(2) No ____

73. ¿Cuál es el rol que con mayor frecuencia desempeñan los personajes femeninos, principales, en los videojuegos? (Marca con X una sola opción)

- (1) Diosa ____

- (2) Heroína
- (3) Villana _____
- (4) Víctima
- (5) Esposa _____
- (6) Amante
- (7) Otro ¿Cuál? _____

74. ¿Cuál es el rol que con mayor frecuencia desempeñan los personajes principales masculinos en el videojuego? (Marca con X una sola opción)

- (1) Dios
- (2) Héroe
- (3) Villano _____
- (4) Víctima
- (5) Esposo _____
- (6) Amante
- (7) Otro. ¿Cuál? _____

75. ¿Cuáles son los valores que con mayor frecuencia caracterizan a los personajes femeninos principales en los videojuegos? (Marca con X una o varias opciones)

- (1) Justicia
- (2) Respeto _____
- (3) Tolerancia
- (4) Solidaridad
- (5) Honestidad _____
- (6) Lealtad
- (7) Gratitud _____
- (8) Bondad
- (9) Otros. Cuáles? _____

76. ¿Cuáles son los valores que con mayor frecuencia caracterizan a los personajes principales masculinos en los videojuegos? (Marca con X una o varias opciones)

- (1) Justicia
- (2) Respeto
- (3) Tolerancia _____
- (4) Solidaridad
- (5) Honestidad _____
- (6) Lealtad
- (7) Gratitud
- (8) Bondad _____
- (9) ¿Otros. Cuáles? _____

77. Crees que los estereotipos, tanto femeninos como masculinos, que se muestran en los videojuegos pueden: (Marca con X una o más opciones)

- (1) Reforzar diferentes maneras de exclusión social
- (2) Desmentir las etiquetas adjudicadas a ciertos tipos de personas
- (3) Generar violencia de género en los jugadores
- (4) Enviar mensajes negativos sobre la manera como el jugador, hombre o mujer, debe actuar y el aspecto que debe tener
- (5) Afectar la capacidad de autoestima del jugador en relación con su imagen como hombre o mujer
- (6) Influir en lo que esperan los hombres de las mujeres, y viceversa; y en cómo se relacionan entre sí

78. En los videojuegos que has jugado, ¿cuál es la orientación sexual más frecuente del personaje principal?

(Marca con X una sola opción)

- (1) Heterosexual
- (2) Bisexual
- (3) Gay

- (4) Lesbiana
- (5) Transexual
- (6) Otro: Cuál? _____

79. Crees que en los roles, actitudes y acciones de los diferentes personajes de los videojuegos se evidencia discriminación contra los homosexuales?

- (1) Sí _____
- (2) No

80. Si respondiste Sí a la pregunta anterior, podrías dar tres ejemplos de cómo se evidencia esta discriminación?

81. Has visto en los videojuegos que juegas y/o has jugado que se presenten los siguientes tipos de violencia contra las mujeres: (Marca con X una o varias opciones)

- (1) Agresión física _____
- (2) Agresión verbal _____
- (3) Violación _____
- (4) Esclavitud sexual _____
- (5) Tortura _____
- (6) Asesinato _____

82. ¿Crees que, en los roles, actitudes y acciones de los diferentes personajes, tanto femeninos como masculinos, de los videojuegos se evidencia discriminación contra los homosexuales?

- (1) Sí _____
- (2) No

83. ¿Te gustaría que se incluyeran en el aula los videojuegos comerciales como una herramienta didáctica para enseñarte sobre sexualidad?

- (1) Sí _____
- (2) No

84. ¿Qué has aprendido sobre sexualidad en los videojuegos comerciales que has jugado?

85. Nombra tres videojuegos EDUCATIVOS sobre educación sexual que conozcas o hayas jugado:

ANEXO 3. Encuesta aplicada a profesores

VIDEOJUEGOS COMERCIALES EN EL AULA: ESTRATEGIA PARA LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN SALUD SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES

Esta encuesta es voluntaria y personal. Por favor, respóndala individualmente y con la mayor sinceridad posible. La información consignada en la encuesta es privada, sólo de uso para la investigación y no se divulgará por ningún motivo. Si tiene alguna duda, solicite la ayuda del encuestador acompañante.

Fecha: Día/mes/año: _____ Encuesta Nro.: _____
Institución Educativa: _____

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y CARACTERÍSTICAS SOCIOFAMILIARES

1. Sexo (Marca con X)

(1) Hombre ____ (2) Mujer ____

2. Edad: (en años cumplidos) _____

3. Estado civil (Marque con X)

(1) Soltero(a) ____
(2) Casado(a) ____
(3) Unión Libre ____
(4) Separado(a) ____
(5) Viudo(a) ____

4. ¿En qué barrio vive? _____

5. Estrato socio-económico según clasificación de EPM (de 1 a 6): _____

6. ¿Con quién vive? (Marque con X una o más opciones)

(1) Padres ____
(2) Hermanos ____
(3) Esposo(a) ____
(4) Hijos ____
(5) Otras personas
¿Quiénes? _____
(9) No deseo contestar

7. ¿Tiene hijos(a)? (Marque con X)

(1) Sí ____ (2) No ____

Si su respuesta anterior es SI continúe con las siguiente pregunta, en caso contrario pase a la pregunta 10.

8. ¿Cuántos hijos tiene? _____

9. ¿Cuál es el rango de edad en el que se encuentran sus hijos(as)? (Marque con X una o más opciones)

Menores de 5 años
(1) Entre 5 y 10 años ____
(2) Entre 10 y 14 años ____
(3) Entre 14 y 18 años ____
(4) Mayores de 18 años

10. ¿Cuál es su Nivel Educativo?

(1) Técnico ____
(2) Tecnológico ____
(3) Pregrado ____
(4) Especialización ____
(5) Maestría ____
(6) Doctorado ____
(7) Otro. Cuál?: _____

11. ¿Cuál es su profesión? _____

12. ¿Cuántos años lleva laborando como docente? _____

13. ¿Qué cargo desempeña actualmente en la Institución Educativa?

(1) Directivo(a) ____
(2) Coordinador(a) ____
(3) Docente ____
(9) Otro ____
Cuál? _____

14. ¿Qué tipo de contratación tiene en la Institución Educativa?

(1) En carrera ____ (2) Por contrato ____

15. ¿Cuáles asignaturas imparte actualmente?

16. ¿En qué grados dicta las asignaturas anteriores?

II. PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD (PPES)

17. Marque con una X ¿Cuál o cuáles de las siguientes Resoluciones, Decretos o Leyes conoce:

- (1) Resolución 3353 de 1993 del MEN – Obligatoriedad de la Educación Sexual en todas las Instituciones Educativas del país.
- (2) Ley 115 de febrero 8 de 1994, en su Artículo 4.) ratifica la obligatoriedad de la Educación Sexual.
- (3) Decreto reglamentario 1860 de agosto 3 de 1994, en su Artículo 36.) La enseñanza de la Educación Sexual se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.
- (4) Ley 1098 de noviembre 8 de 2006; Ley 1146 del 2007; Ley 1257 del 2008; Ley 1336 de 2009; Decreto 2968 del 2010, por los cuales se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos.
- (5) Resolución 425 de 2008
- (6) CONPES 147
- (7) Ley 1620 15 marzo 2013

18. ¿Conoce algún Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) que se haya trabajado o trabaje actualmente en su Institución?

- (1) Sí _____ (2) No _____

19. En caso de responder Sí en la preguntar anterior; ¿Participa directamente en el Proyecto Pedagógico de Educación para la sexualidad (PPES)?

- (2) Sí _____ (2) No _____

20. En caso de haber desarrollado el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) en su Institución, ¿cuánto tiempo tiene concertado en su plan de trabajo para dedicarle a este? _____ horas semanales.

21. ¿Cuántas horas semanales dedica para el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)? _____ horas semanales.

22. A qué funciones dedica el tiempo asignado para el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)? Utilice 1 para la función que mayor tiempo dedica, y así sucesivamente

- (1) Administrativas _____
 - (2) Capacitación personal en el tema
 - (3) Formación de estudiantes
 - (4) Orientación y asistencia a estudiantes
 - (5) Apoyo social
 - (6) Otras. _____
- ¿Cuáles?: _____

23. Señale con una X las actividades del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) que usted realiza:

- (1) Talleres sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales, planificación familiar
- (2) Conferencias sobre autocuidado, vida afectiva, dificultades emocionales, planificación familiar.
- (3) Psico-orientación en situaciones críticas
- (4) Asesoría en métodos anticonceptivos
- (5) Campañas de difusión
- (6) Consejerías grupales
- (7) Charlas con expertos
- (8) Ninguna
- (9) Otras. Especifique cuáles: _____

24. ¿Al iniciar el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES), recibió inducción?

- (1) Sí
- (2) No _____
- (3) No recuerda

25. En el último año ha recibido de parte de la Institución, de la Secretaría de Educación, ¿de la Secretaría de Salud o del Ministerio de Educación Nacional actualización en temas de salud sexual o inherentes al Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)?

- (1) Sí
- (2) No _____
- (3) No se han programado

26. ¿En qué aspectos o temas relacionados con las actividades del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) considera que necesita recibir capacitación?

27. ¿En qué aspectos o temas relacionados con las actividades del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) cree quieren ser informados o capacitados sus estudiantes?

28. ¿Cuál es el promedio de horas utilizadas para la atención de estudiantes dentro del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad?

_____ horas semanales
 _____(99) No sabe

29. ¿Qué instituciones externas apoyan el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de su Institución?. Enúncielas:

_(9) No sabe

30. ¿Quiénes participan en el diseño del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) de la Institución? (Si es el caso, marque con una X una o más opciones):

- (1) Estudiantes _____
- (2) Profesores _____
- (3) Padres de familia _____
- (4) El coordinador del Proyecto _____
- (5) El equipo responsable del Proyecto _____
- (6) El equipo directivo de la Institución _____
- (7) Expertos en el área _____

31. ¿Conocen los padres de familia el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) que desarrolla la Institución?.

- (1) Sí _____ (2) No _____

32. ¿Cada cuánto se evalúa en su Institución el Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)?

- (1) Mensual _____
- (2) Bimensual _____
- (3) Trimestral _____
- (4) Semestral _____
- (5) Anual _____
- (6) No se evalúa _____
- (7) Otro. _____

Especifique: _____

33. ¿Quién realiza la evaluación del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)? (Si es el caso, Marque con una X una o más opciones):

- (1) Estudiantes _____
- (2) Profesores _____
- (3) Padres de familia _____
- (4) El coordinador del Proyecto _____
- (5) El equipo responsable del Proyecto _____

- (6) El equipo directivo de la Institución _____

34. ¿Cuáles aspectos contempla la evaluación del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)? (Puede señalar con una X una o más opciones)

- (1) Cumplimiento de objetivos _____
- (2) Logro de metas _____
- (3) Actividades realizadas _____
- (4) Análisis de las condiciones de salud sexual de los estudiantes. _____
- (5) Análisis de deserción estudiantil relacionada con la salud sexual de los estudiantes _____
- (6) Rendimiento académico de los estudiantes relacionada con la salud sexual de los estudiantes _____
- (7) Análisis de cobertura _____
- (8) Otros. ¿Cuáles? _____

35. ¿Cómo evalúa usted los insumos y recursos materiales con que se cuenta para el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)? (Marque con una X en la casilla correspondiente)

Recursos	Calidad				No se tiene el recurso
	Adecuado	Inadecuado	Suficientes	Insuficiente	
Material impreso					
Material para simulación					
Material audiovisual					
TIC					
Otro					

Observaciones: _____

36. Los equipos que tiene disponible para el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES) son (Marque con una X una o varias opciones)

- (1) Proyector de vídeos _____
- (2) Equipos de Cómputo _____
- (3) Vídeo-cámara _____
- (4) Audio grabadoras _____
- (5) Televisor _____
- (6) Otros. ¿Cuáles? _____

37. ¿A través de qué medio principalmente, cree que los estudiantes reciben información sobre salud sexual? (Marque con X una o más opciones)

- (1) Internet _____
 (2) Videojuegos _____
 (3) Televisión, radio _____
 (4) Libros y cartillas _____
 (5) Periódicos y revistas _____
 (6) Otros: _____
 ¿Cuáles? _____
 (9) No desea responder

38. ¿De quiénes cree, principalmente, reciben información los estudiantes sobre temas de salud sexual? (Marca con X una sola opción)

- (1) De nadie _____
 (2) De los padres _____
 (3) De los profesores _____
 (4) De familiares _____
 (5) De otras personas _____
 (6) De personal de salud _____
 (7) Del psico-orientador del colegio _____
 (9) No desea responder

39. ¿Con quiénes, considera que hablan principalmente, los estudiantes sobre sus situaciones sobre la sexualidad y la salud sexual?

- (1) Nadie _____
 (2) Amigos _____
 (3) Padres _____
 (4) Profesores _____
 (5) Otros. _____
 Cuáles? _____

40. ¿Conoce campañas educativas en salud sexual dirigidas a los jóvenes y divulgadas a través de los medios de comunicación masiva del país?

- (1) Sí _____ ¿Cuáles? _____
 (2) No _____

41. ¿Promociona la Institución las campañas educativas en salud sexual implementadas por el Gobierno Nacional?

- (1) Sí _____ (2) No _____

42. ¿Considera eficaces las campañas educativas en salud sexual implementadas por el Gobierno Nacional y divulgadas a través de los medios de comunicación masiva del país?

- (1) Sí _____ (2) No _____

43. ¿Realiza la Institución campañas educativas en salud sexual derivadas del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)?

- (1) Sí _____ (2) No _____

44. ¿A través de qué medios de comunicación divulga la Institución las campañas educativas en salud sexual derivadas del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad (PPES)?

- (1) Radio Escolar _____
 (2) Prensa Escolar _____
 (3) Boletines Institucionales _____
 (4) Carteleros _____
 (5) Página Web Institucional _____

III. USO Y APROPIACIÓN DE VIDEOJUEGOS EN EL AULA

45. ¿En qué modelo pedagógico se fundamenta el Proyecto Educativo de su Institución?

46. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza habitualmente para acercar el conocimiento a sus estudiantes?

47. ¿Incluye el juego, como estrategia pedagógica, en las actividades de clase?

- (1) Sí _____
 (2) No _____

48. ¿Qué potencialidades le encuentra al juego como estrategia de enseñanza?

49. ¿Juega videojuegos?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No desea responder _____

50. De la lista de géneros de videojuegos que aparecen en la siguiente tabla, marque con X los que conoce, no necesariamente que haya jugado.

(1)	Arcade (plataforma, laberintos, aventuras)	
(2)	De Simulación	
(3)	De Estrategia (aventura, rol, juegos de guerra)	
(4)	De Mesa	
(5)	De Acción (lucha y peleas)	
(6)	Deportivos	
(7)	Eróticos y sexuales	
(8)	Educativos	
(9)	Otros	

51. ¿Cuáles habilidades cree que mejoran los videojuegos? (Señale las tres que considere más importantes):

- (1) Desarrollo de reflejos _____
 (2) Capacidad de atención _____
 (3) Habilidad en búsqueda de información _____
 (4) Agilidad mental _____
 (5) Desarrollo de la imaginación _____
 (6) Desarrollo de la capacidad de análisis _____
 (7) Habilidad para la toma de decisiones _____
 (8) Habilidad para resolución de problemas _____
 (9) Habilidad para comunicarse con los demás _____

52. Cree que los videojuegos comerciales tienen valor pedagógico?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No desea responder _____

53. ¿Considera que el videojuego comercial deben entrar en el ámbito del juego educativo?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No desea responder _____

54. ¿Cree que los videojuegos comerciales comunican ideas sexistas, racistas o violentas a los jugadores?

- (1) Sí _____
 (2) No _____

- (9) No desea responder _____

55. ¿Cree que los videojuegos comerciales inducen a los jóvenes a la violencia?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No desea responder _____

56. ¿Cree que los videojuegos comerciales comunican valores a los jugadores?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No desea responder _____

57. ¿Para qué cree juegan videojuegos los estudiantes? (Marque con X una sola opción)

- (1) Para divertirse _____
 (2) Para mejorar el aprendizaje _____
 (3) Para pasar el tiempo _____
 (4) Para superarse _____
 (5) Para relacionarse _____
 (6) Otras _____
 ¿Cuáles? _____

58. ¿Considera que los videojuegos comerciales pueden ser una herramienta didáctica para aumentar la motivación de los estudiantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje?

- (1) Sí _____
 (2) No _____
 (9) No desea responder _____

59. ¿Cuáles habilidades considera pueden ser favorecidas en los jóvenes con el uso de videojuegos comerciales? Señale con una X (una o más opciones),

- (1) Incrementar los niveles de atención y concentración _____
 (2) Desarrollar el pensamiento reflexivo _____
 (3) La resolución de problemas _____
 (4) La potencialización y/o desarrollo de la creatividad _____

59. Señale con una X, las que considera pueden ser potencialidades de los videojuegos en relación con los procesos de socialización de los jóvenes.

- (1) Posibilitan la extroversión _____
 (2) Incrementan la vida social _____
 (3) Fomentan el trabajo colaborativo _____
 (4) Otro _____
 ¿Cuál? _____

60. Señale con una X, cuáles de las siguientes características, propias de una organización eficaz del aprendizaje social, considera que pueden reunir los videojuegos comerciales.

- (1) El carácter lúdico de los aprendizajes
- (2) El ritmo individual de cada participante ____
- (3) El conocimiento inmediato de los resultados ____
- (4) El conocimiento claro de las tareas y objetivos a conseguir
- (5) La constante superación del propio nivel
- (6) La identificación con héroes socialmente aceptados ____
- (7) La práctica de actividades socialmente valoradas
- (8) La estimulación visual, auditiva, kinestésica y actitudinal
- (9) No sabe ____

61. Nombre TRES videojuegos que considere que en sus imágenes, diálogos o textos tienen contenido sexual implícito o explícito.

62. Las relaciones que se presentan entre los hombres y mujeres que aparecen en estos videojuegos son:

- (9) De amistad ____
- (10) De dominio
- (11) De compañerismo ____
- (12) De rivalidad
- (13) De apoyo
- (14) Amorosas ____
- (15) Sexuales
- (16) Otras. ____

Especificar: _____

63. Considera que el contenido sexual de estos videojuegos se manifiesta a través de (marque con X una o más opciones):

- (1) Apariencia de los personajes
- (2) Forma de vestir de los personajes
- (3) Lenguaje corporal y verbal utilizado por los personajes
- (4) Forma de relacionarse de los personajes ____
- (5) Escenarios del videojuego
- (6) Relaciones sexuales entre los personajes
- (7) Otro

Especificar: _____

IV. CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES SOBRE SALUD SEXUAL Y SALUD REPRODUCTIVA

A continuación, aparecen una serie de preguntas, marca con X sólo la respuesta correcta.

64. ¿Señala el método de mayor seguridad para prevenir las infecciones de transmisión sexual –ITS–?

- (1) El condón
- (2) Las píldoras anticonceptivas _____
- (3) El dispositivo intrauterino (DIU)
- (4) Los Espermicidas

65. Señala el método más efectivo para evitar el embarazo

- (1) Eyacular por fuera de la vagina
- (2) El método del Ritmo
- (3) Los anticonceptivos hormonales _____
- (4) El uso del condón poco antes de la eyaculación _____

66. El VIH/SIDA se transmite por

- (1) Abrazos
- (2) Compartir alimentos
- (3) Usar baños públicos _____
- (4) Relaciones sexuales sin condón

67. ¿El mejor momento para que una persona inicie las relaciones sexuales es?

- (1) Apenas llegue la primera menstruación _____
- (2) Antes de la primera menstruación
- (3) Cuando los amigos retan _____
- (4) Cuando se tiene madurez física y psicológica para tener una pareja

68. Las infecciones de transmisión sexual son producidas por:

- (1) Bacterias y parásitos.
- (2) Bacterias, virus y hongos
- (3) Bacterias y virus _____
- (4) Todas las anteriores.

69. Son fases del ciclo menstrual, excepto una:

- (1) Ovulación
- (2) Preovulación _____
- (3) Postmenstruación
- (4) Menstruación _____

70. La equidad de género es:

- (1) La igualdad entre hombres y mujeres _____
- (2) Velar por los derechos de las mujeres
- (3) Velar por los derechos de la población LGTBI
- (4) La equidad para el desarrollo de hombres y mujeres _____

71. La sexualidad es:

- (1) La utilización del cuerpo para obtener placer
- (2) La búsqueda del placer, bienestar, reproducción, afecto e igualdad entre los hombres y las mujeres. _____
- (3) La búsqueda exclusiva de la reproducción porque otro tipo de prácticas se pueden considerar pecado _____
- (4) La utilización del cuerpo para relaciones sexuales y reproductivas _____

72. Las infecciones de transmisión sexual se caracterizan porque: (señale la correcta)

- (1) Siempre presentan síntomas
- (2) A veces no presentan síntomas _____
- (3) Algunas veces producen dolor al orinar
- (4) Algunas veces presentan flujos anormales

73. Piensas que con el condón (No necesariamente implica que lo hayas usado)

- (1) No se siente el mismo placer _____
- (2) El placer es igual
- (3) El placer aumenta
- (4) Su pareja no siente placer _____

74. ¿Cuándo se ponen dos condones al mismo tiempo, uno sobre otro, se evitan las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo?

- (1) Sí _____ (2) No _____

75. ¿Las relaciones sexuales anales evitan las infecciones de transmisión sexual?

- (1) Sí _____ (2) No _____

76. Los siguientes factores favorecen la persistencia de ITS, señale el incorrecto

- (1) Consulta tardía a pesar de los síntomas
- (2) Falta de habilidades comunicativas para negociar el sexo seguro _____
- (3) Relaciones sexuales bajo influencia de alcohol o sustancias psicoactivas _____
- (4) Uso del dispositivo intrauterino o DIU

77. Son ITS, menos una:

- (1) La sífilis
- (2) La hepatitis A _____
- (3) El PVH
- (4) La tricomoniasis

78. Transexual es la persona:

- (1) Homosexual

- (2) Travesti
- (3) Adquiere característica del sexo opuesto
- (4) Ninguna de las anteriores

79. Son barreras de acceso de los adolescentes a los servicios de salud sexual, menos uno:

- (1) Temor a la comunicación familiar
- (2) Decidir no iniciar relaciones sexuales
- (3) Desconfianza en el personal de salud que los atiende
- (4) El desconocimiento de los servicios de salud sexual

80. Son causas directas de embarazo adolescente, señale la incorrecta:

- (1) La falta de recursos económicos
- (2) No utilización de anticonceptivos
- (3) Falta de educación sexual
- (4) Conductas de riesgo

ANEXO 4. Ficha recolección información videojuegos

INFORMACIÓN GENERAL			
<i>Nombre del Videojuego</i>			
<i>Desarrollador</i>			
<i>Año de Creación</i>			
<i>Videojuegos de la serie que lo preceden</i>			
<i>Clasificación</i>			
<i>Género</i>			
<i>Plataforma</i>			
<i>Sistema de juego</i>			
<i>Enlaces con información del juego</i>			
<i>Fecha de acceso</i>			
<i>Sinopsis del relato central</i>			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS			
PERSONAJES			
<i>1. Personajes importantes del juego, sus roles y características</i>			
<i>2. Prototipos de hombre y mujer establecidos</i>			
<i>3. Relaciones de:</i>	<i>Entre Hombres & mujeres</i>	<i>Entre hombres</i>	<i>Entre mujeres</i>
<i>Amistad</i>			
<i>Amorosas</i>			
<i>Sexuales</i>			
<i>De apoyo</i>			
<i>De rivalidad</i>			
<i>De dominio</i>			
<i>De compañerismo</i>			
<i>4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes</i>			
<i>5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes</i>			
<i>6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego</i>			
ENTORNO			
<i>7. Espacialidad y temporalidad</i>			
<i>8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual</i>			
<i>9. Música y sonidos</i>			
RELATOS Y NARRACIONES			
<i>10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego</i>			
<i>11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego</i>			
VALORES Y ANTIVALORES EXALTADOS			
<i>Valores</i>		<i>Antivalores</i>	
<i>Respeto</i>		<i>Irrespeto</i>	
<i>Solidaridad</i>		<i>Egoísmo</i>	
<i>Bondad</i>		<i>Arrogancia</i>	
<i>Justicia</i>		<i>Injusticia</i>	
<i>Honestidad</i>		<i>Deshonestidad</i>	
<i>Tolerancia</i>		<i>Intolerancia</i>	
<i>Lealtad</i>		<i>Traición</i>	
<i>Verdad</i>		<i>Violencia</i>	
<i>Gratitud</i>		<i>Desigualdad</i>	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 5. Registro de Información de Videojuegos para Analizar

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 1	
Nombre del Videojuego	Grand Theft Auto IV (GTA IV ó GTA 4)
Desarrollador	Rockstar North, Rockstar Toronto
Año de Creación	2008
Videojuegos de la serie que lo preceden	Grand Theft Auto Grand Theft Auto II Grand Theft Auto III Grand Theft Auto: Vice City Grand Theft Auto: San Andreas Grand Theft Auto: Liberty City Stories Grand Theft Auto: Vice City Stories
Clasificación	PEGI: 18 ESRB: M CERO: Z USK: 18
Género	Acción Aventura de mundo abierto
Plataforma	Xbox One, PC, PS3, Xbox 360
Sistema de juego	Videojuego de acción y aventura, su núcleo lo constituyen elementos de disparos en tercera persona y de conducción. Al ser un juego de mundo abierto, el jugador puede moverse libremente con su personaje y utilizar gran cantidad de armas y combatir cuerpo a cuerpo. Dentro de las acciones el jugador cumple las misiones con su personaje, o con otros personajes que de forma aleatoria elija en su camino, conduce todo tipo de medios de transporte, delinque, camina sin rumbo por la ciudad o tiene enfrentamientos armados al ser perseguido. El jugador puede decidir si matar o no a un personaje, lo que determina el rumbo de la historia. El juego, al ser multijugador en línea, soporta hasta 16 jugadores y el anfitrión del juego puede controlar muchas variables dentro de este. En relación con los modos de juego por equipo se incluyen varias opciones: Partida de Muerte, Partida de Muerte por equipo, Encargo de la Mafiya, Encargo de la Mafiya por equipos, Policías y Ladrones, Guerra de Territorios, Carrera, Carrera GTA, Rompetratos, Bombardear la Base II, Centro de Seguridad Nacional, Modo Libre.
Enlaces con información del juego	https://www.rockstargames.com/games/IV https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY https://gta.fandom.com/es/wiki/Personajes_de_Grand_Theft_Auto_IV https://www.youtube.com/watch?v=M80K51DosFo https://www.youtube.com/watch?v=kOZ8bRAO7YQ https://www.youtube.com/watch?v=UTYMb79BPGc https://www.youtube.com/watch?v=O3QBb6GeDsY
Fecha de acceso	Febrero de 2021

Sinopsis del relato central	<p>GTA IV narra la historia de un inmigrante ilegal y veterano de la guerra de Bosnia que llega a EE.UU (Liberty City, ciudad ficticia en el juego) motivado por su primo y en busca del sueño americano. Al llegar, el personaje principal (Niko Bellic) se encuentra con un mundo diferente al prometido, en el que tiene que enfrentar las luchas del bajo mundo a la par que encontrar el rumbo de su vida en esta nueva ciudad.</p> <p>A lo largo de la historia se devela la verdadera motivación de Niko para llegar a Liberty City, encontrar a quien lo traicionó generando la muerte de su Unidad del Ejército. En pro de lograr su objetivo se involucra con la mafia rusa y realiza diversos trabajos para organizaciones gubernamentales, criminales y clanes. En esta búsqueda encuentra a quien lo traicionó, Darko (en el juego se da la opción al jugador de asesinarlo o dejarlo vivir). Se plantean dos finales en el juego, a elección del jugador, relacionados con la relación del protagonista con una de las familias de la mafia para quien trabaja (Familia Pegorino): Venganza o Acuerdo, cada una de ellas con implicaciones negativas y positivas para el protagonista.</p>
------------------------------------	--

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
<p>I. Personajes importantes del juego, sus roles y características</p>	<p>Nombre del personaje: Niko Bellic Rol en el videojuego: Personaje principal Características: Veterano de guerra, de etnia eslava. Se caracteriza por ser un hombre centrado, cínico y protector de su familia. Pese a que en ocasiones trafica con drogas, rechaza su propio consumo de forma tajante. A lo largo de la historia trabaja para muchas organizaciones. Su misión es vengar la muerte de los integrantes de su Unidad del Ejército durante la guerra de Bosnia Orientación sexual: Heterosexual</p> <div data-bbox="857 989 1045 1241" data-label="Image"> </div> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City). CC BY-SA 3.0</p> <p>Nombre del personaje: Roman Bellic Rol en el videojuego: Primo de Niko, a quien incita a viajar a Liberty City bajo la promesa de alcanzar el sueño americano Características: De padre alcohólico y abusivo, es adicto al juego, bebedor, mujeriego, cobarde, lo que lo hace el blanco en muchas misiones de agresiones y secuestros. Posee una empresa de taxis y es muy leal con sus amigos. Orientación sexual: Heterosexual</p> <div data-bbox="777 1581 1133 1854" data-label="Image"> </div>

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

0

Nombre del personaje: Mallorie Bardas

Rol en el videojuego: Novia de Roman Bellic

Características: Mujer joven, de mediana estatura, delgada, de origen puertorriqueño; con antecedentes judiciales por robo y abuso de drogas. Trabaja en la empresa de taxis de su novio.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Jacob Hughes

Rol en el videojuego: Segundo al mando de una banda de delincuentes y uno de los mejores amigos de Nico y Roman Bellic

Características: De origen jamaquino, dedicado al tráfico de drogas y armas, consumidor de marihuana. Leal a sus amigos y siempre dispuesto a ayudarlos y protegerlos.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Elizabeta Torres

Rol en el videojuego: Ser la conexión de Niko con otros personajes, al ser ésta una de las mayores traficantes de drogas de Liberty City

Características: De origen puertorriqueño, bisexual, de temperamento fuerte y agresivo, con antecedentes penales por violencia, posesión de armas y drogas
Orientación sexual: Bisexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Dimitri Rascalov

Rol en el videojuego: Antagonista. Subjefe y mano derecha del líder de la organización criminal Faustin

Características: De origen ruso, aparentemente calmado, pasivo y razonable, pero realmente es egoísta y traicionero. Abusa del uso de antidepresivos y analgésicos. Estuvo en su juventud preso en Siberia donde fue violado por varios reclusos.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Manuel "Manny" Escuela

Rol en el videojuego: Líder de la comunidad del sur de Bohan, busca limpiar las calles de narcotraficantes que venden crack y evitar que las personas caigan en el consumo de drogas

Características: Hombre de aproximadamente 35 años, de estatura baja y complexión delgada, moreno. Tiene una actitud positiva, es amable, solidario y preocupado por su comunidad. Le gusta el hip-hop, el rap y los grafitis. Le disgusta que lo tilden de gay y que hablen mal de él a sus espaldas.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Johnny Klebitz

Rol en el videojuego: Líder de la sección de Alderney

Características: De ascendencia judía, es un hombre sensato y seguro de sí mismo, gran estratega, tiene un duro carácter, siempre leal a sus amigos, no acepta las drogas.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Darko Brevic

Rol en el videojuego: Antagonista terciario, pese a tener pocas apariciones en el juego, es quien da origen al eje principal de este, al ser quien traicionó a la Unidad del Ejército de Niko en la guerra de Bosnia.

Características: Hombre alto, de aspecto descuidado y desagradable, con marcadas cicatrices en el rostro. Es ambicioso, cobarde y traicionero, consumidor de drogas.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: Pese a que en el videojuego los personajes representan diferentes etnias del mundo, los hombres se construyen con un prototipo fuerte, vigoroso, con buena estructura ósea y muscular, ambiciosos, con poder y violentos.



Personajes masculinos que aparecen en GTA IV

Nota. Adaptadas de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City). CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: En el videojuego se presentan diversos prototipos, que van desde la prostituta hasta la mujer ruda y calculadora, la que vela por los valores y su integridad personal, y la que se somete al maltrato a fin de ganar espacio en el mundo masculino. Pese a que se muestran diferentes razas, las mujeres son voluptuosas y con vestimenta sugestiva que permite mostrar su cuerpo. Son presentadas como objetos para satisfacer los deseos de los hombres, en tanto sus roles protagónicos no tienen mayor relevancia en la trama del juego.

Las mujeres prostitutas juegan un rol protagónico como dadoras de vida, en tanto el personaje principal puede recuperarse a partir del contacto sexual con ellas, en tres niveles: masturbación, felación, coito.



Personajes femeninos que aparecen en GTA IV

Nota. Adaptadas de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0



Prostitutas que aparecen en GTA IV

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	
<i>Amorosas</i>	X		X
<i>Sexuales</i>	X		
<i>De apoyo</i>	X	X	
<i>De rivalidad</i>	X	X	X
<i>De dominio</i>	X	X	
<i>De compañerismo</i>	X	X	
4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes	Se evidencian en diversas circunstancias, en tanto en GTA IV se establecen diferentes relaciones entre los personajes, tanto de conquista como sexuales, particularmente con mujeres que ejercen la prostitución.		

Dentro del sistema de juego, el personaje principal cuando es herido, y para recuperar su estado de salud, contrata prostitutas y paga por tres niveles diferentes de relación sexual: masturbación, felación y coito. De igual forma, visita clubes de striptease y contrata bailes privados con las mujeres que allí trabajan.

Cuando el personaje principal tiene una relación seria con un personaje femenino, le pregunta si puede pasar a su casa, y si está acepta se enfoca la cámara del juego sobre la fachada de su casa y se escuchan gemidos indicativos de relaciones sexuales entre ambos.

Se muestra a algunos personajes femeninos bailando de forma erótica e insinuante en discotecas, en caso de que el personaje masculino se sienta satisfecho con este baile invita a su compañera de baile a tener relaciones sexuales en el baño del lugar. No se muestran escenas explícitas de relaciones sexuales, pero si se escuchan gemidos que aluden a las mismas.



Club de Streeptease

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Pepe Prince (17 de febrero de 2020). *Club de Striptease con Packie + GTA 4 misión actions speak louder than words.* *Gameplay* [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=U4LUaino70c&t=1284s>. CC BY-SA 3.0





Masturbación y relación sexual dentro de un auto

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, TeFDrak Gamer (30 de abril de 2015). *GTA IV: Aprendiendo a tener Sexo con Sasha grey*, Troll [Archivo de Vídeo].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ymq5icmuVlw>

CC BY-SA 3.0



Baile en discoteca

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, TeFDrak Gamer (30 de abril de 2015). *GTA IV: Aprendiendo a tener Sexo con Sasha grey*, Troll [Archivo de Vídeo].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ymq5icmuVlw>

CC BY-SA 3.0

5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes

La mayoría de los personajes utiliza un lenguaje de la calle y de los negocios propios de las bandas criminales y de la mafia.

6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego

Las actitudes machistas se ven reflejadas de manera regular en el trato que le dan los hombres a las mujeres, las cuales se constituyen en objeto de deseo y premio por alcanzar metas.

Se presentan actos de violencia física contra las mujeres, ejemplo de ello es que el personaje principal puede dar un puñetazo a su novia si esta le gana en el juego de bolos, o pueden ser golpeadas por los hombres en caso de ser secuestradas.

En el juego se establecen diversas formas verbales de referirse de forma denigrante a las mujeres: putana, zorra, perra, prostituta, entre otras.

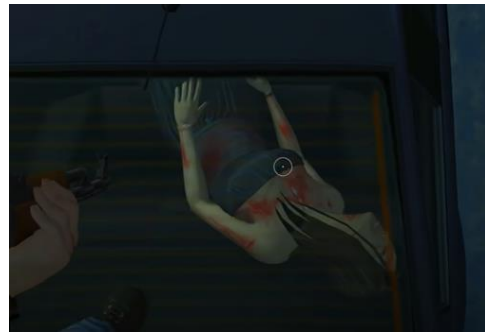
Se muestran escenas en las que se comete feminicidio justificado en la infidelidad de la mujer.

De igual forma, se evidencia tráfico de personas para la esclavitud sexual: "La vida es complicada, he matado gente, traficado gente... vendido gente...."



Mujer abofeteada por el personaje principal

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Rai Cain(30 de junio de 2021). *Las cosas más HORRIBLES que GTA 4 nos obligó hacer*[Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pgJRHi0veDA>CC BY-SA 3.0



Asesinato de mujeres por infidelidad (Feminicidio)

Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, Rai Can (30 de junio de 2021). *Las cosas más HORRIBLES que GTA 4 nos obligó hacer* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pgJRHi0veDA>. CC BY-SA 3.0

ENTORNO

7. Espacialidad y temporalidad

Espacialmente el juego toma como referencia cuatro barrios de New York (Liberty City en el juego) y algunos lugares de New Jersey (Alderney en el juego), asumiendo nombres diferentes para cada uno de ellos: Brooklyn (Broker), Manhattan (Algoquin), Queens (Dukes), Bronx (Bohan), New Jersey (Alderney).

De igual forma, se hace referencia a monumentos, edificios y organizaciones propias de New York, a los que se les cambia el nombre en el juego y satiriza en ocasiones su función: Estatua de la Libertad (Estatua de la Felicidad), Times Square (Cruce Estrella), Empire State Building (Rotterdam Tower), Sede de la ONU (Comité de la Civilización), MetLife Building (GetalLife Building), Puente de Manhattan (Puente de Algonquin), Central Park (Middle Park), The New York Times (The Liberty Tree), FBI (FIB).

GTA IV le da la posibilidad al jugador de hacer un recorrido en taxi por toda la ciudad y observar sus edificios, estructuras, personajes y situaciones que en ella se encuentran, permitiendo de esta manera una mayor interacción con el entorno.

8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual

En GTA IV se hacen múltiples referencias al sexo en el uso de símbolos e imágenes que ambientan los espacios que habitan los personajes, aludiendo a órganos genitales masculinos, senos y nalgas de las mujeres, actos sexuales, a las mujeres como objeto de deseo sexual, a las felaciones, a la homosexualidad, a los juguetes eróticos o sexuales, a sitios web para pedófilos y a la degradación de la mujer en concursos, entre otros.



Logo de la Bolera, Escultura de Obelisco, Campo de minigolf

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Vandal (14 de noviembre de 2020). *30 DETALLES ALUCINANTES de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>. CC BY-SA 3.0



Afiche de marca de cerveza

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Vandal (14 de noviembre de 2020). *30 DETALLES ALUCINANTES de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>. CC BY-SA 3.0



Cartel publicitario y Postales en un bar

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Vandal (14 de noviembre de 2020). *30 Detalles alucinantes de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>. CC BY-SA 3.0



Afiches en habitaciones

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Vandal (14 de noviembre de 2020). *30 Detalles alucinantes de GTA 4* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CiDUdQvmleY>. CC BY-SA 3.0




Consolador en las duchas de la comisaría e Interior de una tienda sex shop

Nota. Adaptadas de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0



Publicidad de programa de TV: "Prostituta de las Américas"

Nota. Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstart, 2008, Fandom ([https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City](https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand_Theft_Auto_IV#Liberty_City)). CC BY-SA 3.0

	 <p style="text-align: center;">Sitio web de pedófilos</p> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Grand Theft Auto IV, de Rockstar, 2008, Fandom (https://gta.fandom.com/es/wiki/Grand Theft Auto IV#Liberty City). CC BY-SA 3.0</p>
<p>9. Música y sonidos</p>	<p>El tema principal del videojuego, que es introductoria a éste, es Soviet Connection compuesta por Michael Hunter. El videojuego da la oportunidad al jugador, mientras conduce, de escuchar música de diferentes géneros a través de las 18 estaciones de radio vinculadas.. La música que se escucha está licenciada, además de presentarse anuncios y propagandas falsos.</p> <p>En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos al momento en que los personajes tienen relaciones sexuales.</p>
RELATOS Y NARRACIONES	
<p>10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego</p>	<p>A partir de las 96 misiones principales, 9 misiones de asesino y 22 misiones de personajes aleatorias, que ofrece el videojuego, se generan diferentes historias. Las decisiones que el jugador tome durante las misiones afectarán el desarrollo y final del juego.</p> <p>Es así como en la primera misión, "The Cousins Bellic", se hace una introducción/tutorial al juego. El argumento de ésta gira en torno a la llegada de Niko Bellic a Liberty City y el recibimiento que le hace su primo Roman. A partir de allí se irán generando diversos relatos hasta llegar a las misiones finales, entre las cuales el jugador elige una entre seis: tres de dinero y tres de venganza.</p>
<p>11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego</p>	<p>La mayor parte de los diálogos entre personajes alusivos al sexo están relacionados con insinuaciones a tener relaciones sexuales, la trata de personas para explotación sexual, la degradación de la mujer, la exaltación de algunas partes del cuerpo de la mujer, entre otras. Estos son algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Me follé a tres chicas anoche. Una ya ni podía caminar... digo, bueno, antes podía. No es que tuviera silla de ruedas ni nada por el estilo" • "No me importa cuando me cago encima. La guapa enfermera tiene que limpiarlo". • "La regla de no tocar me está matando" • "¿Qué te pasa, no te gustan las mujeres de verdad?" • "¿Quieres venir acá atrás conmigo cielo?" • "Estas son las tetas nacionales de las que me habló mi primo" • "Joder, voy a guardar a estas zorras en la caja fuerte para luego..." • "¿Eso es lo único que soy, un polvo barato?" • "¿Recuerdas a ese tipo feliz y afortunado? Al que le hablaste de la zorra ponecuernos de tu mujer" • Acabo de sacar unas fotos. Pero tú ¿cómo lo llevas? ¿Has dejado a esa zorra?"
VALORES y ANTIVALORES	

<i>12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego</i>	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto	X	Irrespeto	X
	Solidaridad	X	Egoísmo	X
	Bondad		Arrogancia	X
	Justicia		Injusticia	X
	Honestidad		Deshonestidad	X
	Tolerancia		Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad		Violencia	X
Gratitud		Desigualdad	X	

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 2	
Nombre del Videojuego	The Witcher 2: Assassins of Kings
Desarrollador	CD Projekt RED
Año de Creación	2011
Videojuegos de la serie que lo preceden	The Witcher
Clasificación	ESRB: Mature (M) PEGI: 18 USK: 16
Género	Juego de Rol (RPG), Aventura, Acción
Plataforma	Xbox 360, Windows
Sistema de juego	Al ser un juego de rol, en The Witcher 2, el jugador puede controlar los movimientos de combate del personaje principal y hacer uso de una amplia gama de armas blancas y explosivos que podrá combinar para crear nuevas armas, además de una armadura para protegerse. El juego consta de 52 misiones principales y 51 secundarias, repartidas en tres actos y un prólogo, así: Prólogo 9 misiones principales, 2 secundarias; Acto I: 13 principales, 16 secundarias; Acto II (Ruta de Roche): 13 principales, 10 secundarias; Acto II (Ruta de Ioverth): 11 principales, 12 secundarias; Acto III: 6 principales, 11 secundarias. El juego le ofrece al jugador 16 posibles finales. En cada misión el personaje principal deberá tomar una decisión que afectará el desarrollo de las siguientes.
Enlaces con información del juego	http://thewitcher.com/witcher3/ http://www.elotrolado.net/wiki/The_Witcher_2 http://es.wikipedia.org/wiki/Geralt_de_Rivia http://witcher.wikia.com/wiki/The_Witcher_2:_Assassins_of_Kings
Fecha de acceso	18 de enero de 2022
Sinopsis del relato central	Videojuego basado en la obra de literatura fantástica del escritor polaco Andrzej Sapkowski: "Saga del Brujo", en la que narran las aventuras del último brujo sobre la tierra, Geralt de Rivia, y demás personas que lo acompañan. La misión de los brujos, con sus habilidades sobrenaturales y de combate es cazar monstruos. En el videojuego The Witcher 2, la historia gira en torno a una conspiración contra Geralt de Rivia, en ella el protagonista se enfrenta a un elfo que siente profundo odio por los humanos y a un personaje conocido como Asesino de Reyes, cuya misión es acabar con todos los reyes humanos. La tarea de Geralt será acabar con estos dos enemigos a la par que cazar monstruos a sueldo, en ésta aventura lo acompañarán personajes asociados en cada misión.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
1. Personajes importantes del juego, sus roles y características	<p>Nombre del personaje: Geralt de Rivia o El Lobo Blanco</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal, Brujo</p> <p>Características: Brujo con habilidades sobrehumanas, especialmente en cuanto a velocidad, fuerza y resistencia. De personalidad apática, amenazante y en ocasiones cínica y con gran sentido del humor. Es leal a sus amigos, protector de éstos y empático con el sufrimiento de los demás. Gentil y bondadoso con las personas que ama.</p> <p>Orientación sexual: Heterosexual</p>



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Letho de Guleta

Rol en el videojuego: Asesino de Reyes, antagonista en el juego.

Características: Antes brujo, ahora asesino con grandes reflejos y habilidades para el engaño.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Triss Merigold de Maribor

Rol en el videojuego: Hechicera, amiga y amante del protagonista.

Características: Fundadora de la Logía de Hechiceras y consejera del Rey Foltest, experta en curar con pociones mágicas las cuales no usa para sí misma por su alergia a éstas.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Philippa Eilhart

Rol en el videojuego: Hechicera, consejera del rey Vizimir II de Redania

Características: Mujer de una gran belleza, inteligente, independiente, orgullosa y manipuladora

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Jaskier

Rol en el videojuego: Amigo, confidente, consejero, compañero del protagonista, cantaba las hazañas de éste en el paso por los diferentes reinos.

Características: Egocéntrico, charlatán, mujeriego, jugador de poker de dados, con gran talento artístico como poeta y trovador

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Iorweth

Rol en el videojuego: Líder de una unidad de elfos saqueadores de reinos

Características: Es un elfo, de una raza orgullosa y sofisticada. Tiene una cicatriz que oculta bajo un velo, es implacable y cruel con los humanos y defensor de los elfos.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Prostitutas

Rol en el videojuego: Personajes terciarios

Características: En The Witcher 2 se muestran alrededor de 12 prostitutas con las que el protagonista puede interactuar, ubicadas en diferentes burdeles y campamentos.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: Físicamente, la gran mayoría de los personajes masculinos son representados fuertes, musculosos, con rasgos faciales endurecidos. Todos tienen un aire de poder que lo hacen manifiesto en el logro de sus objetivos. En su temperamento, cualidades y valores son mostrados como valientes guerreros, temerarios, ambiciosos, justicieros, con una moral ambigua que ajustan a sus intereses en cada misión.

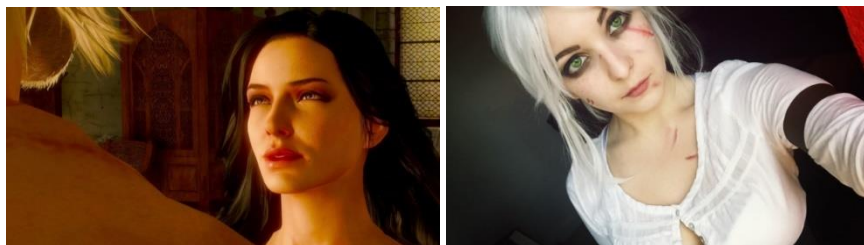


Personajes masculinos que aparecen en The Witcher 2

Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: Físicamente, los personajes femeninos se presentan atendiendo a un patrón de belleza: mujeres esbeltas, con cuerpos perfectamente armónicos, bellos rostros, algunas de ellas de apariencia infantil, pero recias en su carácter. De movimientos delicados y sensuales, los que utilizan para captar la atención del personaje principal. Cada uno de éstos personajes, además de poseer sus encantos físicos, tiene ciertas habilidades y poderes especiales que las definen a lo largo del juego: hechicera, curandera, hábil guerrera. La mayoría de ellas tiene una historia de amor con el personaje principal.

El principal estereotipo es que las mujeres son objetos sexuales, son tramposas pueden ser la perdición del hombre, son hechiceras que manipulan y controlan la mente de los hombres.





Personajes femeninos de The Witcher 2.

Imágenes obtenidas de:

Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	X
<i>Amorosas</i>	X		
<i>Sexuales</i>	X		
<i>De apoyo</i>	X	X	
<i>De rivalidad</i>	X	X	X
<i>De dominio</i>	X	X	
<i>De compañerismo</i>	X	X	
4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes	El juego tiene un alto contenido sexual, es frecuente la presencia de relaciones sexuales entre hombres y mujeres. Geralt, el protagonista, tiene sexo con diferentes mujeres a lo largo de toda la historia, las cuales cumplen un rol significativo dentro de la historia, pero también hace visitas a los prostíbulos para tener contacto con las prostitutas que allí se encuentran. . A medida que avanza la aventura algunas mujeres y criaturas fantásticas,		

	<p>como elfas, se van cruzando en su camino, las cuales tienen sexo con él. El acto sexual se muestra de forma detallada y explícita, incluyendo la desnudez.</p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Meristation (https://as.com/meristation/2016/05/27/reportajes/1464328800_155601.html). CC BY-SA 3.0</p>  <p><i>Nota.</i> Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Meristation (https://as.com/meristation/2016/05/27/reportajes/1464328800_155601.html). CC BY-SA 3.0</p>
<p>5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes</p>	<p>El lenguaje utilizado tiene una alta dosis de fantasía, es un lenguaje que tiene doble sentido y humor, pero los personajes utilizan muchas palabras y términos que son únicos en la mitología de The Witcher 2. Los personajes también maldicen y utilizan malas palabras para referirse a sus adversarios.</p>
<p>6. Actitudes machistas en los personajes</p>	<p>Las actitudes machistas se reflejan en el trato que tienen los hombres con las mujeres, las cuales, en ocasiones, son tratadas como meros objetos sexuales, como un producto que se puede comprar. No se respetan sus derechos y están sometidas a los hombres. Los hombres desconfían de las mujeres al considerarlas criaturas manipuladoras que pueden engañarlos. En varias ocasiones son irrespetadas y maltratadas.</p>
<p>ENTORNO</p>	
<p>7. Espacialidad y temporalidad</p>	<p>El juego se lleva a cabo en un ambiente de fantasía, enmarcado en construcciones arquitectónicas propias de la Edad Media. Siglo XV. El juego se desarrolla en una tierra fantástica, un lugar donde la magia es una realidad, los seres humanos conviven con todo tipo de criaturas fantásticas, como enanos, elfos, hadas, etc. Los escenarios son en grandes ciudades medievales, donde hay castillos, calabozos, espesos bosques, ríos. La acción se lleva a cabo en diferentes reinos, algunos de ellos son: Tretogor, Oxenfurt, Rinde, Drakenborg, Murivel, Crinfrid Piana, Ciudad libre de Novigrado.</p>



Castillo de la Valette.

Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (https://witcher.fandom.com/wiki/La_Valette_Castle?file=Tw2-valette-castle-06.png). CC BY-SA 3.0



Flotsam. Imagen obtenida de:

Nota. Adaptada de The Witcher 2: assassins of kings, de CD Projekt RED, 2011, Fandom (<https://witcher.fandom.com/es/wiki/Flotsam?file=Flotsam-03.png>). CC BY-SA 3.0

8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual

Los espacios cerrados son ambientados acorde con las dinámicas narrativas del juego, como pasajes y habitaciones con poca iluminación, pero ricamente ornamentados con objetos propios de la época, que en ocasiones pueden aludir a contenido sexual.

9. Música y sonidos

La banda sonora de este videojuego fue realizada por los compositores polacos Krzysztof Wierzykiewicz y Adam Skorupa. Consta de 23 pistas con un tiempo de duración de aproximadamente 73 minutos.

RELATOS Y NARRACIONES

10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego

Relato fantástico, que nos lleva a una tierra mitológica, en donde los diferentes monarcas de los reinos se encuentran en una guerra para hacerse con el control de los otros reinos. Es una historia llena de misterio, traiciones e intrigas, donde la magia existe y todos buscan apropiarse de ella para ser más poderosos, los humanos conviven con diferentes razas fantásticas.

11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego

Este juego posee una alta dosis de sexo y erotismo, por medio de unos diálogos llenos de insinuaciones los personajes llegan hasta el acto sexual, el cual es bastante gráfico, se muestran desnudos en su mayoría femeninos y el acto sexual es muy detallado, se oyen gemidos y alaridos.

VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto	X	Irrespeto	
	Solidaridad		Egoísmo	
	Bondad		Arrogancia	
	Justicia	X	Injusticia	
	Honestidad	X	Deshonestidad	
	Tolerancia		Intolerancia	
	Lealtad	X	Traición	
	Verdad	X	Violencia	
Gratitud		Desigualdad		

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 3	
Nombre del Videojuego	God of War
Desarrollador	Santa Monica Studio
Año de Creación	2005
Videojuegos de la serie que lo preceden	God of War God of War II God of War: Chains of Olympus God of War III God of War: Ghost of Sparta God of War: Ascension God of War (2018) God of War Ragnarok
Clasificación	PEGI: 18 ESRB: M CERO: Z ACB: MA15+
Género	Acción Aventura, Hack and Slash
Plataforma	PlayStation 2, PlayStation 3, PlayStation Vita
Sistema de juego	Videojuego de acción y aventura, que se centra en el combate basado en combos, logrado a través del arma principal del jugador, las Espadas del Caos, y un arma secundaria adquirida más adelante en el juego. Cuenta con eventos de tiempo rápido que requieren que el jugador complete varias acciones del controlador de juego en una secuencia cronometrada para derrotar a enemigos y jefes más fuertes. El jugador puede usar hasta cuatro ataques mágicos y una habilidad para mejorar el poder como opciones de combate alternativas. También presenta rompecabezas y elementos de plataformas.
Enlaces con información del juego	https://www.playstation.com/es-co/god-of-war/ https://godofwar.fandom.com/es/wiki/Kratos https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8&feature=youtu.be https://www.youtube.com/watch?v=KjZstFrs9BA&feature=youtu.be
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	Basado en historia antigua, este videojuego narra las aventuras del guerrero espartano Kratos, quien se enfrenta a diversos personajes de la mitología griega como Medusa, Cíclope, la Hidra, entre otras. Engañado por su antiguo Maestro, el dios griego de la guerra (Ares), Kratos asesina a su propia familia, lo que lo lleva por una serie de eventos que convergen en guerras contra el Pantheon. La diosa griega Atenea le encarga a Kratos la tarea de matar a Ares, lo que hace que se embarque en la misión de encontrar el único objeto capaz de detener al dios definitivamente: la caja de pandora.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: Kratos</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal</p> <p>Características: Dios de la guerra, a lo largo de su vida construye una carrera militar destacada por su brutalidad y tácticas poco ortodoxas. Se caracteriza por ser un hombre violento, irascible y vengativo. Su única debilidad eran su esposa y su hija, quienes eran las únicas capaces de detener su cólera. Por este motivo Ares lo engaña para que las asesine. En adelante, Kratos compromete su vida al servicio de los dioses del Olimpo, siempre motivado por su deseo de venganza contra Ares. Para los otros personajes,</p>

quienes conocieron sus acciones pasadas, es conocido como la personificación de la crueldad y el egoísmo.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Ares

Rol en el videojuego: dios de la guerra y principal antagonista del videojuego

Características: Ares es la personificación de la fuerza bruta, la violencia, el tumulto, la confusión y los horrores de batalla.

Orientación sexual: Heterosexual



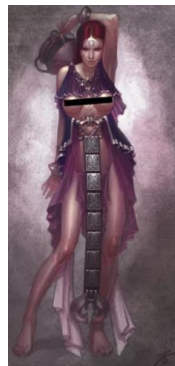
Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Afrodita

Rol en el videojuego: Diosa del amor, la belleza y a sexualidad

Características: Como la diosa del amor, posee muchos poderes, sobre todo un encanto atrayente, tanto hacia hombres como mujeres.

Orientación sexual: Bisexual



Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Atenea

Rol en el videojuego: Diosa de la sabiduría y guerra justa, es la deuteragonista de la saga de God of War y aliada de Kratos, el personaje principal.

Características: Como una diosa, poseía numerosos poderes. Era inmortal e invencible en ciertas formas de ataque. Le concede a Kratos la ira de los dioses para utilizarla en destruir a sus enemigos.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: Tanto hombres como dioses son representados como soldados y guerreros, con una estructura ósea y muscular fuerte y amplia. Se presentan como hombres vigorosos, violentos, crueles, con ambición de poder y, en ocasiones, irracionales.



Personajes masculinos que aparecen en God of War

Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: En el videojuego se presentan diversos prototipos, que van desde la prostituta hasta la poderosa diosa. Las mujeres son presentadas como doncellas atenienses, voluptuosas, y siempre van con el torso descubierto. Incluso en las diosas como Afrodita y Atenea podemos evidenciar estas características. En general son presentadas como objetos para satisfacer los deseos del personaje principal, aunque en

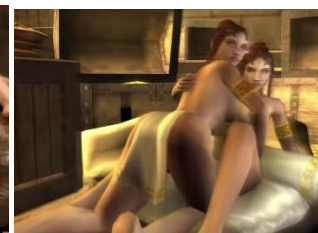
algunas ocasiones, como en el caso de Afrodita y algunas criaturas mitológicas, se enfoca en satisfacer el deseo de la mujer y se muestran como personajes manipuladores y traicioneros. No obstante, estos personajes terminan generalmente muertos.

Las mujeres prostitutas juegan un rol protagónico como dadoras de vida, en tanto el personaje principal puede recuperarse y acumular puntos a partir del contacto sexual con ellas.



Personajes femeninos que aparecen en God of War

Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0



Prostitutas que aparecen en God of War

Nota. Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2005, ryu hayabusa. (28 de julio de 2020). *God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8>. CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>			X
<i>Amorosas</i>	X		X
<i>Sexuales</i>	X		X
<i>De apoyo</i>	X	X	
<i>De rivalidad</i>	X	X	X
<i>De dominio</i>	X	X	X
<i>De compañerismo</i>			X
4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes	<p>En este videojuego se evidencian principalmente relaciones sexuales con mujeres que ejercen la prostitución. El personaje masculino se refiere al acto sexual desinteresadamente y como una mera manifestación de una necesidad fisiológica. Por otra parte, para la mujer se muestran relaciones de conquista y deseo.</p> <p>Dentro del sistema de juego, el personaje principal visita centros de prostitución, o tiene relaciones sexuales con mujeres que encuentra en los templos o barcos, con la concepción de que todas las mujeres, que no son personajes mitológicos, tienen únicamente comportamientos sexuales y no tienen ningún otro rol en la trama. El personaje principal, por medio de la relación sexual puede adquirir ítems y poderes para aumentar de categoría.</p> <p>Se muestra a algunos personajes femeninos posando de forma erótica e insinuante y teniendo relaciones entre ellas, en centros de zonas húmedas y prostíbulos. Además, generalmente tienen el deseo de unirse al acto sexual que se está dando con el protagonista. No se muestran escenas explícitas de relaciones sexuales, pero si se escuchan gemidos que aluden a las mismas.</p> <div data-bbox="760 1024 1118 1314" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="776 1346 1102 1650" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">Prostíbulos</p> <p><i>Nota.</i> Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2005, ryu hayabusa (28 de julio de 2020). <i>God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8&feature=youtu.be. CC BY-SA 3.0</p>		



Templo de Afrodita y trío

Nota. Adaptada de God of War, de Santa Mónica Studio, 2005, ryu hayabusa (28 de julio de 2020). *God of War: Todas las escenas de s3x0 y d3snud0s/all nud3 and s3x scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gnsuIxpRf8&feature=youtu.be>. CC BY-SA 3.0

5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes

Los personajes utilizan un lenguaje que evoca tiempos antiguos del periodo Helénico, haciendo referencia constantemente a los dioses y creencias de la época.

6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego

Las actitudes machistas se ven reflejadas de manera regular en el trato que le dan los hombres a las mujeres, las cuales se constituyen en objeto de deseo y premio por alcanzar metas. Se presentan actos de violencia física contra las mujeres, como golpes, estrangulaciones y asesinato (feminicidio). Se muestran escenas en las que se comete feminicidio debido a intereses políticos, actos bélicos (allanamientos de aldeas) y episodios de rabia desmedida.



Mujer estrangulada por el personaje principal

Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, RockDevil (29 de diciembre de 2021). *God of War HD Remastered (2005)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KjZstFrs9BA&feature=youtu.be> CC BY-SA 3.0



Kratos asesina a su esposa e hija en un ataque de ira ciega (Feminicidio)
Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, RockDevil (29 de diciembre de 2021). *God of War HD Remastered (2005)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KjZstFrs9BA&feature=youtu.be>
CC BY-SA 3.0

ENTORNO

7. Espacialidad y temporalidad

Espacialmente, el juego toma como referencia los principales escenarios de la historia de la antigua Grecia y escenarios mitológicos: Atenas, Persia, el Olimpo, el mar Egeo, el templo de Afrodita, el templo de Atenea, el templo de Pandora.



Escenarios de God of War

Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0



Escenarios de God of War.

Nota. Adaptada de God of War, Santa Mónica Studio, 2005. Fandom (https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki). CC BY-SA 3.0

8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual


En God of war podemos encontrar varias referencias al sexo en el uso de imágenes , y estatuas que tienen desnudos y aluden al acto sexual.

9. Música y sonidos	La banda sonora del videojuego fue compuesta por Gerard Marino y se presenta a lo largo del relato dependiendo de las acciones y las misiones a las que se enfrenta el personaje. En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos al momento en que los personajes tienen relaciones sexuales.			
RELATOS Y NARRACIONES				
10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego	Se presenta una historia con secuencialidad única, basadas en episodios o misiones que desembocan en la batalla final con el dios Ares. El argumento de todo el videojuego gira en torno a la venganza de Kratos que culminará en el asesinato del dios Ares, a través de diferentes encuentros con diversas criaturas mitológicas.			
11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	<p>La mayor parte de los diálogos entre personajes alusivos al sexo están relacionados con insinuaciones a tener relaciones sexuales, se presentan generalmente en burdeles donde las mujeres se insinúan al personaje principal y exaltan sus cualidades masculinas y heroicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Escógeme a mí y conocerás lo que es el verdadero placer” • “creo que me uniré (a un trío).¿cómo nos puede seguir el ritmo?, ¡que semental! • “Déjeme complacerlo mi señor” • “Aunque ya no seas el dios de la guerra, aún puedes compartir mi cama” • “¿Por qué Afrodita siempre puede tener toda la diversión? ¿Cuándo va a ser nuestro turno?” • “Has sido verdaderamente bendecido por los dioses Kratos “ 			
VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad		Egoísmo	X
	Bondad		Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad		Deshonestidad	X
	Tolerancia	X	Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
Gratitud	X	Desigualdad		

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 4

Nombre del Videojuego	Assassins Creed Origins
Desarrollador	Ubisoft Montreal
Año de Creación	2017
Videojuegos de la serie que lo preceden	<p>Assassin's Creed</p> <p>Assassin's Creed: Altair's Chronicles</p> <p>Assassin's Creed 2</p> <p>Assassin's Creed 2: Discovery</p> <p>Assassin's Creed Bloodlines</p> <p>Assassin's Creed: La Hermandad</p> <p>Assassin's Creed - Altair Chronicles</p> <p>Assassin's Creed: Rearmed</p> <p>Assassin's Creed Revelations</p> <p>Assassin's Creed Recollection</p> <p>Assassin's Creed III</p> <p>Assassin's Creed III: Liberation</p> <p>Assassin's Creed Ezio Trilogy</p> <p>Assassin's Creed IV: Black Flag</p> <p>Assassin's Creed: Pirates</p> <p>Assassin's Creed Liberation HD</p> <p>Assassin's Creed IV: Grito de libertad</p> <p>Assassin's Creed Memories</p> <p>Assassin's Creed Unity</p> <p>Assassin's Creed Rogue</p> <p>Assassin's Creed Chronicles: China</p> <p>Assassin's Creed Syndicate</p> <p>Assassin's Creed Chronicles: India</p> <p>Assassin's Creed Chronicles: Russia</p> <p>Assassin's Creed Chronicles</p> <p>Assassin's Creed Odyssey</p> <p>Assassin's Creed Valhalla</p> <p>Assassin's Creed: The Ezio Collection</p>
Clasificación	<p>PEGI: 18</p> <p>ESRB: M</p> <p>USK: 16</p>
Género	Acción Aventura
Plataforma	PlayStation 4, Xbox One, Stadia, Luna y PC
Sistema de juego	<p>Juego de rol individual desde una perspectiva en tercera persona. Los jugadores deben completar misiones lineales que los hacen progresar a través de la historia, pero igualmente pueden explorar libremente el mundo-entorno del juego. Mientras los personajes exploran este mundo pueden encontrarse personajes (no jugadores) que necesitan ayuda de Bayek (el personaje principal), y que le asignan misiones alternativas que le permiten inspeccionar ítems y locaciones de interés y descubrir tesoros.</p> <p>A lo largo del juego los jugadores pueden explorar tumbas y pirámides, pueden competir en arenas como gladiadores y resolver acertijos. Los jugadores ganan puntos de experiencia por completar misiones de campaña y alternativas, descubrir locaciones nuevas y derrotar enemigos. Cuando los jugadores suben de nivel ganan puntos de habilidades que pueden desbloquear nuevas locaciones?</p>

	<p>La habilidad tiene tres ramas: cazador, guerrero y vidente, las cuales proveen al jugador con herramientas especiales.</p> <p>Bayek debe ganar monedas, sea saqueando o completando locaciones de interés. Estas monedas pueden ser empleadas en mejorar o comprar armas, vestimenta y monturas.</p>
Enlaces con información del juego	<p>https://vandal.elespanol.com/juegos/ps4/assassins-creed-origins/35390#p-73</p> <p>https://en.m.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s_Creed_Origins</p> <p>https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed/origins</p> <p>https://vandal.elespanol.com/guias/guia-assassins-creed-origins-trucos-y-consejos/novedades#:~:text=El%20sistema%20de%20habilidades%20Assassin's,la%20negociaci%C3%B3n%20con%20las%20tiendas.</p> <p>https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki/Categor%C3%ADa:Personajes_de_Assassin%27s_Creed:_Origins</p>
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	<p>Ambientado en el antiguo Egipto, entre los años 49 a. C. y 44 a. C, durante los reinados de Ptolomeo XIII y Cleopatra.</p> <p>Bayek es un guerrero Medjay, que tiene como deber proteger al faraón. No obstante, él abandona su deber después de descubrir que el faraón Ptolomeo XIII es controlado por una organización secreta llamada "La orden de los antiguos" que busca controlar el mundo. Esta organización es la responsable de la muerte del hijo de Bayek, y por este motivo él y su esposa Aya emprenden un viaje por Egipto para asesinar a todos los miembros de la orden, que son consejeros del faraón, sacerdotes, entre otros.</p> <p>A lo largo de la trama Bayek se alía con Cleopatra, quien le brinda información sobre objetivos pertenecientes a la orden, no obstante, después se da cuenta que Cleopatra también es parte de la orden y que lo estaba utilizando para eliminar a sus enemigos políticos. En el final, Aya y Bayek deciden conformar una organización de la hermandad de los asesinos, para luchar contra la tiranía y defender la libertad.</p>

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: Bayek de Siwa</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal</p> <p>Características: Es el último guerrero Medjay de Egipto y el fundador de la orden de los asesinos. Antes de la muerte de su hijo se muestra como un buen hombre pero después de este evento se caracteriza por ser desconfiado y la trama se centra en su misión de venganza. No obstante, se muestra siempre como protector de los inocentes defendiendo los ideales de igualdad, libertad y respeto.</p> <p>Orientación sexual: Heterosexual</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Assassin's Creed, Ubisof, 2017. Fandom (https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki). CC BY-SA 3.0</p>

Nombre del personaje: Aya/ Amunet

Rol en el videojuego: Esposa de Bayek

Características: Cofundadora de los ocultos y mentora de la hermandad romana. Se muestra como una guerrera de voluntad fuerte, que posteriormente debe tomar el camino de la venganza por la muerte de su hijo. Comparte los mismos ideales de libertad e igualdad de su esposo Bayek.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Assassin's Creed, Ubisoft, 2017. Fandom (<https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki>). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Ptolomeo XIII

Rol en el videojuego: Faraón de Egipto

Características: Ptolomeo, por ser un gobernante tan joven, tenía una voluntad débil y era muy incompetente y manipulable. Por esta razón, era controlado por la "Orden de los antiguos", lo cual le hizo merecedor del odio de su pueblo.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Assassin's Creed, Ubisoft, 2017. Fandom (<https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki>). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Cleopatra VII

Rol en el videojuego: última reina de la dinastía Ptolemaica de Egipto

Características: se muestra como una mujer caprichosa e irreverente. Por sus numerosos encantos y carisma consigue dar una imagen de diosa que le gana el favor de muchos hombres y del pueblo. No obstante, debajo de sus encantos, es maquiavélica políticamente, manipuladora, seductora, decisiva y cruel.

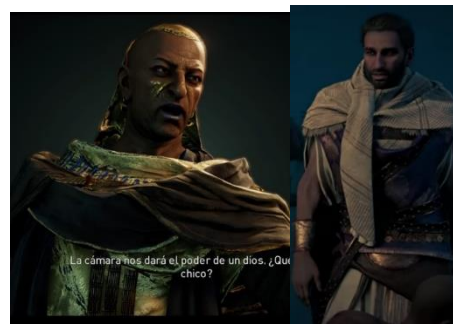
Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Assassin's Creed, Ubisof, 2017. Fandom (<https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki>). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: El hombre es representado como un guerrero, con una complexión fornida y morena. También podemos ver algunos ancianos que representan sabios y sacerdotes y otros que son campesinos u hombres comunes. Los hombres tienen un carácter fuerte y serio, en su mayoría desconfiados y violentos.



Personajes masculinos que aparecen en Assassin's Creed Origins

Nota. Adaptada de Assassin's Creed, Ubisof, 2017. Fandom (<https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki>). CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: en este videojuego se ven varias concepciones de la mujer. En primer lugar, tenemos a la mujer guerrera, de complexión fornida pero de igual forma sensual. Una mujer que es ruda, pero al mismo tiempo se preocupa por el prójimo y es bondadosa. La soberana, que destaca por su belleza y sensualidad, se presenta como una mujer traicionera y despiadada. La sirvienta o a la mujer común, que se

representa voluptuosa y en general lleva puesta ropa escotada. Este tipo de personaje se encuentra en fiestas y burdeles.



Prototipos de mujer guerrera y mujer soberana, respectivamente

Nota. Adaptada de Assassin's Creed Origins, de UbiSoft, 2017, **Gamer's Little Playground (26 de octubre de 2017)**. *Assassin's Creed Origins Cleopatra Scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/J7ZTNZu5XLA>. CC BY-SA 3.0



Prototipo de mujer sierva

Nota. Adaptada de Assassin's Creed Origins, de UbiSoft, 2017, **Gamer's Little Playground (26 de octubre de 2017)**. *Assassin's Creed Origins Cleopatra Scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/J7ZTNZu5XLA>. CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>		X	
<i>Amorosas</i>	X		
<i>Sexuales</i>	X	X	X
<i>De apoyo</i>	X	X	X
<i>De rivalidad</i>	X	X	X
<i>De dominio</i>	X	X	X
<i>De compañerismo</i>		X	X
4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes	Se muestran algunas escenas entre los personajes principales, donde las relaciones sexuales están implícitas. No obstante, el jugador puede acceder a ciertos espacios donde personajes están teniendo relaciones sexuales y observar el acto.		



Relaciones sexuales implícitas de los personajes principales

Nota. Adaptada de Assassin's Creed Origins, de UbiSoft, 2017, **Gamer's Little Playground (26 de octubre de 2017)**. *Assassin's Creed Origins Cleopatra Scenes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/J7ZTNZu5XLA>. CC BY-SA 3.0



Relaciones sexuales explícitas de otros personajes

Nota. Adaptada de Assassin's Creed Origins, de UbiSoft, 2017, Edepot (4 de febrero de 2018). *Assassin's Creed Origins: Forbidden Animations* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/5zZAvvBGeHo>. CC BY-SA 3.0

<p>5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes</p>	<p>Los personajes utilizan un lenguaje que evoca tiempos antiguos, haciendo referencia constantemente a los dioses y creencias de aquella época.</p>
<p>6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego</p>	<p>Las actitudes machistas se presentan en el trato que se les da a las mujeres que sirven a las personas con poder.</p>
<p>ENTORNO</p>	
<p>7. Espacialidad y temporalidad</p>	<p>El juego toma como referencia los principales escenarios de la historia del antiguo Egipto como: mar Mediterráneo, pirámides de Giza.</p>

	 <p>Nota. Adaptada de Assassin´s Creed, Ubisof, 2017. Fandom (https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki). CC BY-SA 3.0</p>  <p>Nota. Adaptada de Assassin´s Creed, Ubisof, 2017. Fandom (https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki). CC BY-SA 3.0</p>
<p>8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual</p>	<p>Algunos espacios, como habitaciones, evidencian imágenes alusivas a la sexualidad:</p>  <p>Nota. Adaptada de Assassin´s Creed Origins, de Ubisof, 2017, Oliver AmraYT (8 de enero de 2018). <i>Assassin's Creed Origins #1 Sexo en Egipto (Easter Eggs) Cosas que pasan!!</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=0bRy3ljcaxY. CC BY-SA 3.0</p>
<p>9. Música y sonidos</p>	<p>La banda sonora del videojuego fue compuesta por Sahra Schachner y se presenta a lo largo del relato dependiendo de las acciones y las misiones a las que se enfrenta el personaje. En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos al momento en que los personajes tienen relaciones sexuales.</p>
<p>RELATOS Y NARRACIONES</p>	
<p>10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego</p>	<p>Se presenta una historia con secuencialidad única, basadas en episodios o misiones que desbloquean la narrativa del juego. El argumento de todo el videojuego gira en torno a la misión de Bayek para encontrar y asesinar a los miembros de la "Orden de los Antiguos", en busca de venganza por la muerte de su hijo.</p> <p>El jugador asume el papel de un Medjay llamado Bayek y su esposa Aya, mientras trabajan para proteger a la gente del Reino Ptolemaico durante una época de agitación generalizada: el faraón, Ptolomeo XIII, lucha por mantener su gobierno mientras alberga ambiciones de expansión. su reino; su hermana, la recientemente depuesta</p>

	Cleopatra, comienza a reunir fuerzas leales para lanzar un contragolpe contra Ptolomeo; y frecuentes incursiones en el Reino por parte de la República Romana bajo el mando de Julio César generar temores de una invasión inminente. El papel de Bayek como Medjay lo pone a él y a Aya en contacto con las fuerzas secretas que manipulan estos eventos y se convierten en los primeros Asesinos.			
11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	La mayor parte de los diálogos entre personajes alusivos al sexo están relacionados con insinuaciones a tener relaciones sexuales, se presentan generalmente en palacios donde las mujeres y hombres están en fiestas que incluyen este tipo de relaciones: } <ul style="list-style-type: none"> • "Ven acá.... Cógeme..." • "voy a yacer con cualquiera....si acepta ser ejecutado a la mañana siguiente" 			
VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad		Egoísmo	X
	Bondad		Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad		Deshonestidad	X
	Tolerancia	X	Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
Gratitud	X	Desigualdad		

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 5	
Nombre del Videojuego	Def Jam: Fight for NY
Desarrollador	EA Canada, AKI Corporation
Año de Creación	2004
Videojuegos de la serie que lo preceden	Def Jam Vendetta Def Jam: Icon
Clasificación	PEGI: 18 CERO: C
Género	Lucha, pelea
Plataforma	PlayStation 2, Xbox, GameCube
Sistema de juego	<p>Este juego se basa principalmente en la lucha. Los competidores pueden elegir hasta tres de los cinco estilos de lucha, los cuales son: lucha callejera, kickboxing, artes marciales, lucha libre y sumisión. Adicionalmente, se enfatiza en el uso de elementos del ambiente para causar daño, como lanzar al oponente contra barricadas, paredes o aporrearlo contra una puerta en la cara o con otros elementos. Algunos espectadores que tienen armas se las ofrecerán al jugador o incluso podrán atacarlo.</p> <p>El momentum se logra por medio de movidas secuenciales exitosas, y se potencia dependiendo del carisma del personaje (combinación de ropa, tatuajes y joyas). Cuando la barra de momentum está llena el personaje la puede activar y ejecutar un poderoso ataque personalizado. La única forma de ganar una pelea es a través de Knock out o sumisión, lo cual se logra cuando la barra de salud de un solo jugador está vacía.</p> <p>El modo historia del juego sigue la historia de un luchador desconocido (creado por el jugador), que pelea por alcanzar reconocimiento en el bajo mundo de Nueva York. Al ganar luchas el jugador recibe una recompensa en efectivo que puede ser usado para comprar ropa, cortarse el cabello, hacerse tatuajes y comprar joyas. Además, podrá comprar puntos de desarrollo que pueden usarse en el gimnasio y así incrementar las habilidades del personaje o nuevos estilos de pelea.</p> <p>El modo batalla permite hasta 4 jugadores simultáneos en batalla y tiene varios sub-modos, como por ejemplo, 2 contra 2 (se hacen dos equipos de dos jugadores cada uno), free for all (el jugador combate los otros tres en solitario), inferno match (se hace la lucha en un edificio en llamas), entre otros.</p>
Enlaces con información del juego	https://en.m.wikipedia.org/wiki/Def_Jam:_Fight_for_NY https://def-jam-wrestling.fandom.com/wiki/Def_Jam_Fight_For_NY
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	Un luchador desconocido debe hacerse una vida entre las competencias de lucha de los barrios bajos de Nueva York y se ve envuelto en la rivalidad entre el grupo de D-mob y el grupo de Crow, quienes pelean por tener el monopolio de los bares de NY.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: D-mob</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal al igual que el jugador</p> <p>Características: Es el líder de la banda, y junto al jugador tiene como misión derrotar a la banda de Crow. Al igual que todos los personajes, tiene rasgos de violencia. El ideal de la familia es importante para él y se muestra solidario cuando el jugador necesita ayuda.</p> <p>Orientación sexual: Heterosexual</p>



Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020).
Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4
.CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Carmen Electra

Rol en el videojuego: Luchadora y novia

Características: Se muestra como una luchadora sensual que trata de seducir al jugador aún cuando él ya tiene novia. Este evento desencadena una lucha entre las mujeres por las atenciones del jugador. Si el jugador no la elige ella cambia de bando y se une a Crow. Se presenta como una mujer violenta, seductora e irrespetuosa.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020).
Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4
.CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Crow

Rol en el videojuego: Principal villano

Características: Es el líder de la banda que rivaliza con D-mob y el jugador. Se presenta como un hampón que hará todo lo posible por lograr su cometido. Es un personaje deshonesto y violento.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020).
Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4
.CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Blaze

Rol en el videojuego: Mejor amigo de D-mob y se convierte en el líder de la banda después de que D-mob es arrestado.

Características: Al igual que los demás integrantes de la banda es un hombre robusto y violento. Defiende los ideales de lealtad y compañerismo.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020).
Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4
.CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: Se presentan diversas razas, todos con el prototipo de hombre fuerte y vigoroso. Tienen estructura ósea ancha y son musculosos. Se representan como violentos y amenazantes.



Personajes masculinos que aparecen en Def Jam FFNY

Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020).
Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4
 .CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: Las mujeres se representan como objetos de deseo. Generalmente los personajes femeninos tienen rasgos voluptuosos y usan ropa escotada y provocativa. La mujer aquí es vista como un premio para los campeones más fuertes y se convierte en un objeto de poder. Desde su personalidad se muestran como personas celosas y agresivas.



Personajes femeninos que aparecen en Def jam FFNY

Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020).
Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4
 .CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>		X	
<i>Amorosas</i>	X		
<i>Sexuales</i>			
<i>De apoyo</i>		X	
<i>De rivalidad</i>		X	X
<i>De dominio</i>	X	X	X
<i>De compañerismo</i>		X	
4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes	En este videojuego se evidencia principalmente el rol de la mujer como accesorio de poder. Aun cuando no encontramos escenas sexuales explícitas, se hace referencia a este por medio de conversaciones y se le pide al jugador que escoja una novia. Además, las mujeres se visten y adoptan poses y lenguaje sugerente que hace alusión al sexo.		



Vestimenta y pose de mujeres

Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020). *Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4.CC BY-SA 3.0



Mujer como premio

Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, Element (10 de abril de 2020). *Def Jam FFNY: Character Showcase - D-Mob* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IsYcedjsQ_4.CC BY-SA 3.0



Escoger novia en el juego

Nota. Adaptada de Def Jam Fight for NY, de Electronic Arts, 2004, RiobGamer33 (14 de abril de 2019). *Def Jam Escogiendo Novia*[Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=M-V5Zca725E>.CC BY-SA 3.0

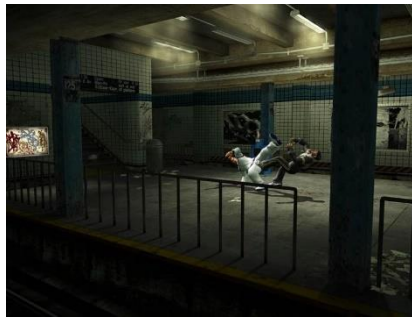
5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes
6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego
7. Espacialidad y temporalidad

El propio de los espacios de lucha, fuerte, amenazante, en ocasiones vulgar.

Las actitudes machistas se ven reflejadas de manera regular en el trato que le dan los hombres a las mujeres, las cuales se constituyen en objeto de deseo y premio por ganar peleas. El jugador puede cambiar de novia dependiendo de sus habilidades y las engañan con otras mujeres. Se presentan actos de violencia física contra las mujeres implícitamente como secuestro e intento de feminicidio.

ENTORNO

El juego toma como referencia la ciudad de Nueva York, y algunos lugares importantes en ella como el Subway, y otros en los que se desarrollan los combates..



Nota. Adaptada de Def Jam: Fight for NY for NY, Electronic Arts, 2004. Fandom (https://def-jam-wrestling.fandom.com/wiki/125th_Street_Station?file=125th_Street_Station.jpg). CC BY-SA 3.0



Nota. Adaptada de Def Jam: Fight for NY for NY, Electronic Arts, 2004. Fandom (<https://def-jam-wrestling.fandom.com/wiki/Gauntlet?file=Gauntlet1.jpg>). CC BY-SA 3.0

<p>8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual</p>	<p>No se evidencian objetos o imágenes visuales que hagan referencia a temas sexuales.</p>
<p>9. Música y sonidos</p>	<p>La banda sonora del videojuego se basa en una serie de temas de hip-hop y rap del sello discográfico Def Jam y otros temas de artistas famosos. No se encuentran sonidos asociados referentes a contenido sexual.</p>
<p>RELATOS Y NARRACIONES</p>	
<p>10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego</p>	<p>Se presenta una historia con secuencialidad en el modo Story, o se puede jugar en el modo batalla en multijugador. El juego comienza con D-Mob, un luchador de los barrios bajos de NY, quién es arrestado por la policía pero posteriormente rescatado por el personaje principal (el personaje creado por el jugador). D-mob lo incluye posteriormente a su banda de lucha, y le da dinero para reorganizar su vida y agendar sus propias peleas, así como un lugar para quedarse ya que este personaje (el jugador) es buscado por la policía. Después de varias peleas el jugador y D-mob son felicitados por Crow, un empresario que posee varios clubes y que ofrece a los luchadores de D-mob más dinero si pelean para él.</p> <p>El equipo de D-mob se reúne y resuelve pelear contra los luchadores de Crow para poder recuperar los clubes que han perdido. Crow le hace una oferta a D-mob: una sola pelea entre dos campeones escogidos por cada uno, y quién gana se lleva todos los clubes. D-mob escoge al jugador y esto enoja a Sticky, uno de los luchadores más cercanos a D-mob, y en venganza se une al equipo de Crow.</p>

	El jugador gana la partida y D-mob lo lleva a celebrar y lo incluye en su familia, pero son emboscados por los hombres de Crow. Después del atentado, llega la policía y arresta a D-mob, quien encarga a Blaze, su hombre de confianza, que dirija el negocio. El jugador continúa peleando contra los luchadores de Crow y toma el control de su imperio. Ante esta situación Crow secuestra a la novia del jugador y le demanda que devuelva todos los clubes que ha ganado y cambie de bando y pelee por él, de otra forma la novia del jugador morirá. Después de recuperar sus clubes Crow le encarga al jugador matar a Blaze, pero este se rehúsa, y se une a Blaze para noquearlos e interrogarlos. Aquí descubren dónde está la novia del jugador, van a rescatarla y el jugador se dispone a enfrentar a Crow.
--	---

11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	Se hacen algunos comentarios que hacen alusión al sexo: <ul style="list-style-type: none"> • “vamos.... a ver qué tanta energía te queda después de esa pelea”
---	---

VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad	X	Egoísmo	X
	Bondad		Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad		Deshonestidad	X
	Tolerancia		Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
	Gratitud	X	Desigualdad	

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 6	
Nombre del Videojuego	The last of Us part II
Desarrollador	Naughty dog
Año de Creación	2020
Videojuegos de la serie que lo preceden	The last of us part I
Clasificación	PEGI: 18 CERO: Z ESRB:M USK:18 OFLC:R18 GRAC:18
Género	Terror, acción- aventura, disparos en tercera persona
Plataforma	PlayStation 4
Sistema de juego	Este videojuego se juega desde una perspectiva de tercera persona y expone elementos del género de horror y supervivencia. El jugador atraviesa ambientes post apocalípticos como edificios y bosques, y puede pelear contra enemigos humanos y criaturas que asemejan zombies o caníbales. En combate se pueden usar armas de fuego de corto y largo alcance (pistolas, revólveres, rifles y arcos), y armas improvisadas como ladrillos y botellas para distraer al enemigo. El control cambia intermitentemente entre los personajes de Ellie y Abby. Se pueden coleccionar ítems para mejorar armas o canjearlo por equipo, como kits de salud, cócteles molotov y silenciadores. El jugador también puede coleccionar elementos para mejorar sus habilidades tanto manuales como de salud, velocidad, entre otros.
Enlaces con información del juego	https://www.playstation.com/es-co/games/the-last-of-us-part-ii/ https://es.m.wikipedia.org/wiki/The_Last_of_Us_Part_II https://thelastofus.fandom.com/es/wiki/Personajes_Principales_de_The_Last_of_Us_Parte_II https://youtu.be/btmN-bWwv0A
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	Este videojuego se sitúa cinco años después de la culminación de la historia en "The last of us part I", que toma lugar en un mundo post apocalíptico. Se enfoca las historias de dos personajes jugables, cuyas vidas se entrelazan a lo largo del juego: Ellie, que busca venganza después de una tragedia y Abby, quien se ve envuelta en un conflicto entre la milicia y un culto religioso.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: Ellie</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal</p> <p>Características: la historia se centra en la vida de este personaje, quien debe rescatar a su ex pareja y después cobrar venganza por su muerte. En el desarrollo del juego debe luchar con sentimientos de eventos pasados y estrés post traumático, mientras a su propia búsqueda de justicia. Ellie tiene una personalidad tímida, aunque tiene una fortaleza y capacidad de decisión que le han dejado los eventos pasados.</p> <p>Orientación sexual: Bisexual</p>



Nota. Adaptada de The lasto f US part II, Naughty Dog, 2019. Fandom (https://thelastofus.fandom.com/es/wiki/Ellie_Williams). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Abby

Rol en el videojuego: deuteragonista

Características: Es parte del " Frente de liberación de Washington", y su historia se basa en la búsqueda de justicia por la muerte de su padre, por la que después deberá enfrentar las consecuencias.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The lasto f US part II, Naughty Dog, 2019. Fandom (https://thelastofus.fandom.com/es/wiki/Abby_Anderson). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Dina

Rol en el videojuego: novia de Ellie

Características: Se muestra como la compañera de Ellie, y la acompaña en su búsqueda de venganza. Posteriormente, pide a Ellie que abandone su misión para poder criar a su hijo juntas, pero Elli decide ir a por Abby y Dina la deja.

Dina se muestra como carismática y alegre, siempre está dispuesta a apoyar a su compañera y es muy segura de sí misma.

Orientación sexual: Bisexual



Nota. Adaptada de The lasto f US part II, Naughty Dog, 2019. Fandom (<https://thelastofus.fandom.com/es/wiki/Dina>). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Tommy
Rol en el videojuego: Hermano menor de Joel
Características: Al igual que los demás personajes está en su propia búsqueda de venganza por la muerte de su hermano. Es uno de los líderes de la comunidad de Jackson.
Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de The last of US part II, Naughty Dog, 2019. Fandom (https://thelastofus.fandom.com/es/wiki/Tommy_Miller). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: El hombre se presenta como un soldado, hombres fuertes y entrenados, capaces de defender a sus grupos. Se muestra que en general se recurre a la violencia debido a las rivalidades entre grupos y que prima el sentimiento del deber, la justicia y el compañerismo entre ellos. En este videojuego cada personaje tiene su propia historia y personalidad, y aun cuando hay rasgos que puedan generalizarse, cada personaje tiene una lucha moral que define su propia historia.



Personajes masculinos que aparecen en the last of us part II

Nota. Adaptada de The last of US part II, Naughty Dog, 2019. Fandom (<https://thelastofus.fandom.com/es/wiki>). CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: De igual forma, la mujer se presenta como una guerrera y sobreviviente. Ellas también son soldados capaces de defender y luchar, y sus rasgos físicos y vestimenta quieren mostrar a una mujer fuerte y práctica que está lista para la lucha. Los personajes femeninos también tienen sus conflictos internos de emociones y venganza, no obstante, se muestra también la feminidad tanto en comportamientos como en los rasgos físicos de estos personajes.



Personajes femeninos que aparecen en the last of us part II
Imágenes tomadas de:

Nota. Adaptada de The last of US part II, Naughty Dog, 2019. Fandom
(<https://thelastofus.fandom.com/es/wiki>). CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	X
<i>Amorosas</i>	X		X
<i>Sexuales</i>	X		X
<i>De apoyo</i>	X	X	X
<i>De rivalidad</i>	X	X	X
<i>De dominio</i>	X	X	X
<i>De compañerismo</i>	X	X	X

4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes

En este videojuego se muestran varios tipos de relaciones interpersonales entre personajes. Ellos desarrollan relaciones complejas con sus parejas que derivan de los acontecimientos de la trama y deben lidiar con las consecuencias de estos actos. Podemos ver explícitamente contenido sexual como besos, caricias y relaciones sexuales. No obstante, todo esto hace parte de la cinematografía del juego y no puede ser controlado por el jugador.



Besos y escenas sexuales implícitas

Nota. Adaptada de The last of US part II, de Naughty Dog, 2019, Goodgamez (8 de julio de 2020). *The Last Of Us 2 - All Cutscenes Full Movie*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=E3U6byCOJIs>. CC BY-SA 3.0



Escena explícita de sexo

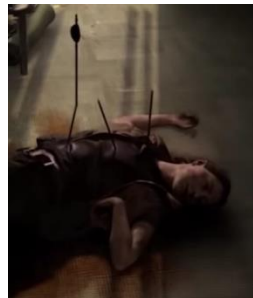
Nota. Adaptada de The last of US part II, de Naughty Dog, 2019, NickPicss (12 de junio de 2021). *The Last of Us 2 (PS5) - Abby & Owen Sex Scene (Ultra HD 60FPS)* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Zps1oNJ3XRE>. CC BY-SA 3.0

5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes

Los personajes utilizan un lenguaje moderno que incluye insultos.

6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego

Dentro de las actitudes machistas se presentan celos y subestimación hacia las capacidades de las mujeres. La violencia hace parte de la trama del juego como un aspecto político y religioso, y por este motivo tanto hombres como mujeres deben luchar entre sí y pueden ser asesinados.



Mujer muere como parte de la trama

Nota. Adaptada de The last of US part II, de Naughty Dog, 2019, Goodgamez (8 de julio de 2020). *The Last Of Us 2 - All Cutscenes Full Movie*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=E3U6byCOJIs>. CC BY-SA 3.0



La protagonista se defiende de un ataque

Nota. Adaptada de The last of US part II, de Naughty Dog, 2019, Goodgamez (8 de julio de 2020). *The Last Of Us 2 - All Cutscenes Full Movie*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=E3U6byCOJIs>. CC BY-SA 3.0

ENTORNO				
7. Espacialidad y temporalidad	Espacialmente, el juego toma como referencia diversas ciudades de Estados Unidos como Seattle y Wyoming. Se trata de evocar el paisaje típico americano desde una perspectiva post apocalíptica.			
8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual	No se encuentran			
9. Música y sonidos	La banda sonora del videojuego fue compuesta por Gustavo Santaolalla y se presenta a lo largo del relato dependiendo de la trama, las acciones y las misiones a las que se enfrenta el personaje. En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos, besos y conversaciones al momento en que los personajes tienen relaciones sexuales, ya que se trata de crear un ambiente hiperrealista.			
RELATOS Y NARRACIONES				
10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego	<p>Joel y Ellie se han asentado en Jackson Wyoming, pero su relación no está bien. Mientras que están patrullando Joel y Tommy rescatan a Abby de una horda de zombies, y la regresan con su grupo (el frente de liberación Washington WLF). Allí son emboscados por el grupo de Abby, ya que ella estaba tratando de vengarse de Joel, quien había matado al padre de Abby, un médico, al rescatar a Ellie de una operación que la mataría.</p> <p>Mientras tanto, Ellie y su novia Dina se van de Jackson en busca de los "Hermanos". Ellie entra en el campo de WLF a tiempo para ver a Abby matar a Joel, y por esto jura venganza. Tommy, Ellie y Dina van a cazar a Abby, y tras una emboscada por parte de WLF Ellie revela que es inmune al virus a lo que Dina responde que está en embarazo.</p> <p>Ellie y Tommy continúan con la búsqueda de Abby, y en el proceso, Ellie debe hacer tareas que la traumatizan, como torturar y asesinar personas. Por su parte Abby se encuentra en su propia búsqueda, tratando de encontrar a Owen, su ex-novio. Todos los acontecimientos convergen en el encuentro de Abby, Ellie y Dina. Abby está a punto de matar a estas dos últimas, pero les perdona la vida y les pide que abandonen Seattle.</p> <p>Varios meses después, Ellie y Dina están viviendo en una granja criando a su hijo. Tommy llega con información sobre Abby. Ellie sale en su búsqueda y rescata a Abby y a su compañero del grupo "libélulas", para posteriormente obligar a Abby a luchar contra ella. Pero al final la deja vivir. Al final, Abby sigue su camino en búsqueda de las libélulas y Ellie vuelve a la granja, sólo para darse cuenta de que Dina se ha ido.</p>			
11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	No se encuentran textos explícitos referentes al sexo.			
VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad	X	Egoísmo	X
	Bondad	X	Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad	X	Deshonestidad	X
	Tolerancia		Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
Verdad	X	Violencia	X	

	Gratitud	X	Desigualdad
INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 7			
Nombre del Videojuego	Final Fantasy VII		
Desarrollador	Square		
Año de Creación	1997 (lanzamiento para otras consolas hasta el 2019)		
Videojuegos de la serie que lo preceden	<p>Final Fantasy VIII Final Fantasy IX Final Fantasy VI Final Fantasy Anthology Final Fantasy X Final Fantasy XI Final Fantasy: Crystal Chronicles Final Fantasy I & II: Dawn of Souls Final Fantasy XI: Chains of Promathia Final Fantasy XI: Treasures of Aht Urhgan Final Fantasy IV Dirge of Cerberus: Final Fantasy VII Final Fantasy XII Final Fantasy V Advance Final Fantasy III Final Fantasy Fables: Chocobo Tales Final Fantasy Tactics: The War of the Lions Final Fantasy XI: Wings of the Goddess Final Fantasy XII: Revenant Wings Final Fantasy: Crystal Chronicles - Ring of Fates Final Fantasy Crystal Chronicles: My Life as a King Crisis Core: Final Fantasy VII Final Fantasy Tactics A2: Grimoire of the Rift Final Fantasy IV DS Final Fantasy Fables: Chocobo's Dungeon Final Fantasy XI: A Crystalline Prophecy - Ode of Life Bestowing Final Fantasy Crystal Chronicles: Echoes of Time Final Fantasy IV: The After Years Final Fantasy XI: A Moogle Kupo d'Etat - Evil in Small Doses Final Fantasy Crystal Chronicles: My Life as a Darklord Dissidia: Final Fantasy Final Fantasy XI: A Shantotto Ascension - The Legend Torn, Her Empire Born Final Fantasy V Final Fantasy Crystal Chronicles: The Crystal Bearers Final Fantasy XIII Final Fantasy: The 4 Heroes of Light Final Fantasy Type-0 Final Fantasy Dimensions Final Fantasy: All The Bravest Final Fantasy XIV: A Realm Reborn Lightning Returns: Final Fantasy XIII Final Fantasy XIV: Heavensward Final Fantasy Explorers A King's Tale: Final Fantasy XV Final Fantasy XIV: Stormblood Final Fantasy XV: A New Empire Final Fantasy XII The Zodiac Age Monster of the Deep: Final Fantasy XV Final Fantasy XIV: Shadowbringers</p>		

Clasificación	PEGI: 12 CERO: B ESRB:T USK:12+ ELSPA: 11-14
Género	Juego de rol, fantasía, un jugador
Plataforma	PlayStation, Microsoft Windows, iOS, PlayStation 4, Android, Nintendo Switch, Xbox One
Sistema de juego	Existen tres modos de juego: el mapa del mundo, el campo, y la pantalla de batalla. En general el jugador explora el mundo entero en un mapa 3D, donde puede encontrar pueblos, ambientes, ruinas y obstáculos como montañas, desiertos, cuerpos de agua. A medida que avanza el juego el jugador recibe vehículos para atravesar estos obstáculos. En el modo de campo el jugador navega por versiones escaladas de las áreas representadas en el mapa del mundo. El jugador puede explorar el ambiente, hablar con otros jugadores, avanzar en la historia e iniciar eventos en este modo. Los eventos son minijuegos cortos que usan funciones de control especiales y están generalmente relacionados con la historia. En el modo de campo también pueden encontrar tiendas y tabernas donde pueden comprar y vender ítems como armas, armaduras y accesorios. Si los personajes descansan en una posada, pueden recuperar sus puntos que perdieron en batalla. Los personajes tienen estadísticas que determinan su efectividad en batalla, el jugador puede revisar el estatus de cada personaje, usar ítems y habilidades, cambiar equipo, guardar el juego y manejar los orbes llamados materia (les brindan a los personajes hechizos para llamar monstruos, tener nuevos comandos, mejorar sus estadísticas y otros beneficios), los cuales aumentan sus puntos de experiencia y pueden ser usados para crear diferentes efectos.
Enlaces con información del juego	https://finalfantasyviipc.square-enix-games.com/en https://es.m.wikipedia.org/wiki/Final_Fantasy_VII https://vandal.elespanol.com/juegos/psx/final-fantasy-vii/1436#p-17 https://finalfantasy.fandom.com/es/wiki/Categor%C3%ADa:Personajes_de_Final_Fantasy_VII https://www.youtube.com/watch?v=G5B28Nj1n8s https://www.jp.square-enix.com/game/detail/ff4a/
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	La trama del juego se centra en el personaje Cloud, quien tiene que luchar contra una megacorporación que controla el planeta, y que quiere usar la esencia del planeta como fuente de energía. Cloud y sus aliados salen en busca de Sephiroth, un ex miembro de esta corporación. Durante el camino, Cloud forja relaciones de amistad con sus aliados, incluyendo Aerith, quien posee el secreto para salvar el mundo.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: Cloud</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal</p> <p>Características: Exsoldado clase 1, que se establece en Midgard como mercenario y está dispuesto a aceptar cualquier encargo si la recompensa es buena. En combate usa su espada Mortal, sus habilidades de límite son las más fuertes pero las más lentas en aprender. Se presenta como el héroe martirizado y de personalidad tímida, que está dispuesto a sacrificarse por salvar al mundo.</p> <p>Orientación sexual: Heterosexual</p>



Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, Square, 1997. Fandom (https://finalfantasy.fandom.com/es/wiki/Cloud_Strife). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Tifa

Rol en el videojuego: personaje principal y jugable

Características: Es un miembro del grupo de Cloud (Avalancha), y tiene la misión de acabar con la empresa de energía Shimra, quienes fueron los que destruyeron su hogar Nibelheim. Se muestra como un personaje amable, comprensivo y empático, es tímida y siempre está dispuesta a brindar su ayuda.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, Square, 1997. Fandom (https://finalfantasy.fandom.com/es/wiki/Tifa_Lockhart). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Aeris

Rol en el videojuego: personaje Principal jugable

Características: Es una descendiente de la raza antigua de los cetra y pertenece al grupo avalancha. Es extrovertida, alegre y optimista. Es compasiva y tiene una fuerte conexión con la naturaleza.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, Square, 1997. Fandom (https://finalfantasy.fandom.com/es/wiki/Aeris_Gainsborough). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Sephiroth

Rol en el videojuego: Antagonista principal del juego

Características: Es un antiguo soldado que desertó después de perder la cordura. Se presenta como el archienemigo de Cloud, y se presenta como un símbolo del complicado pasado que tuvo el protagonista.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, Square, 1997. Fandom (<https://finalfantasy.fandom.com/es/wiki/Sephiroth>). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: Se presentan hombres desde la cultura manga- japonesa. Generalmente son hombres altos y tonificados que parecen guerreros. Hay otros de complexión más delgada pero igualmente guerreros. Dentro de los rasgos de personalidad encontramos que son fríos y calculadores, en ocasiones abnegados y en otras violentos.



Personajes masculinos que aparecen en Final fantasy VII

Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: Las mujeres se representan como heroínas que son de gran ayuda para el personaje principal. Dentro de su personalidad pueden presentarse como tímidas o extrovertidas, pero siempre con gran fortaleza y solidaridad. Físicamente se las presenta voluptuosas y con vestimenta escotada.



Personajes femeninos que aparecen en Final fantasy VII

Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	X
<i>Amorosas</i>	X		
<i>Sexuales</i>			
<i>De apoyo</i>	X	X	X
<i>De rivalidad</i>		X	X
<i>De dominio</i>	X	X	X
<i>De compañerismo</i>	X	X	X

4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes

En este videojuego no se evidencian actos sexuales explícitos debido a que la cultura japonesa es muy reservada. Sin embargo, vemos cómo en una escena una de las protagonistas femeninas invita a Cloud a su cuarto. También vemos como uno de los villanos lleva a tres señoritas a su guarida, para escoger a una "esposa por una noche" entre ellas. Las protagonistas también emplean la seducción para engañar y derrotar a sus enemigos.



Romance y acciones sexuales implícitas

Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0



Mujeres dispuestas para que uno de los personajes las elija esposa por una noche

Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0

5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes

Los personajes utilizan un lenguaje reservado y transparente.

6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego

Se encuentra el caso en que un grupo de hombres trata de intimidar a las protagonistas (que están en cubierto) y su jefe debe elegir a una de ellas denigrándolas al decidir cuál de ellas es más hermosa. Esto ocurre en un establecimiento tipo burdel donde se encuentran otras doncellas.



Mujer del burdel

Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0



Personaje mira lascivamente a una de las mujeres, de las cuales debe escoger

Nota. Adaptada de Final Fantasy VII, de Square, 1997, BuffMaister (10 de abril de 2020). *Final Fantasy 7 REMAKE - ALL Dresses Don Corneo* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Bu6lOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0

7. Espacialidad y temporalidad	Espacialmente, el juego se desarrolla en una tierra fantástica que tiene diferentes niveles o sectores como Midgard.			
8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual	No aplica			
9. Música y sonidos	La banda sonora del videojuego fue compuesta por Novio Uematsu y se presenta a lo largo del relato dependiendo de las acciones y las misiones a las que se enfrenta el personaje y en el lugar del mapa en el que está ubicado. No se registran sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual.			
RELATOS Y NARRACIONES				
10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego	La historia se centra en la lucha del personaje principal Cloud y su grupo Avalancha contra Shimra, quién va a utilizar la corriente vital del planeta como energía. Cloud debe luchar con sus propios demonios del pasado, que están representados en su archienemigo Shimra.			
11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	<p>Se encuentran algunas conversaciones alusivas al deseo sexual y acoso</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ok, bellas mujeres, es hora de alinearse para recibir a Don” • “Que vestido tan bonito, estás preciosa ¿a donde vas tan guapa?” • Sería lo más salir con una chica así de buenorra” • “Uff, Corneo va a babear con ella” • “Ese vestido sí que es sexy” • “Vamos a zumar” • “Esa es la chica de Madame M, ¿no?, uff está genial” • “¡y esa es la de Andreas? ya me podría hacer un favor...” • “Esta vez sí que están de rechupete las tres, ¿no te parece?” 			
VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto	X	Irrespeto	
	Solidaridad	X	Egoísmo	
	Bondad	X	Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad	X	Deshonestidad	X
	Tolerancia	X	Intolerancia	
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
Gratitud	X	Desigualdad		

Nombre del Videojuego	Fallout 4
Desarrollador	<u>Bethesda Game Studios</u>
Año de Creación	2015
Videojuegos de la serie que lo preceden	<u>Fallout: New Vegas</u> <u>Fallout 3</u> Fallout: Brotherhood of Steel <u>Fallout 2: A Post Nuclear Role Playing Game</u>
Clasificación	PEGI: 16 ESRB:M USK:16 OFLC:MA
Género	juego de rol y acción
Plataforma	PlayStation 4, Microsoft Windows, Xbox One
Sistema de juego	El juego toma parte en un mundo abierto, con la posibilidad de intercalar la cámara entre primera y tercera persona. Esta entrega incluye un sistema de armadura por capas, construcción de base y un sistema de diálogo con 111000 líneas de diálogo. El jugador tiene la posibilidad de explorar libremente por el mundo del juego, viajar rápido a las locaciones descubiertas y personalizar sus armas. Se pueden construir y destruir asentamientos y edificios, añadir sistemas eléctricos y de cañería. El Pip-Boy, un dispositivo computacional personal, permite al jugador acceder al menú con estadísticas, mapas, data y los ítems que el jugador ha adquirido. Al inicio del juego, a los jugadores se les dan unos puntos para ser usados en un sistema de progresión de personajes llamado S.P.E.C.I.A.L. Este sistema representa siete estadísticas que son: fuerza, percepción, resistencia, carisma, inteligencia, habilidad y suerte. Cuando el jugador gana suficientes puntos para ganar un nuevo nivel, puede desbloquear una habilidad. El jugador puede viajar solo con un compañero, aunque otros personajes pueden acompañarlo en ciertas misiones, estos personajes pueden interactuar con el ambiente en pro del bienestar del personaje.
Enlaces con información del juego	https://es.wikipedia.org/wiki/Fallout_4 https://fallout.bethesda.net/es/games/fallout-4 https://vandal.elespanol.com/guias/guia-fallout-4/misiones-de-la-historia https://youtu.be/VnORAg3nWk https://fallout.fandom.com/wiki/Fallout_4_soundtrack https://fallout.fandom.com/es/wiki/Categor%C3%ADa:Personajes_de_Fallout_4
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	210 años después de la "Gran guerra", la cual causó una devastación nuclear en Estados Unidos, el jugador asume el control del personaje llamado el "Único sobreviviente", quien emerge de una cámara criogénica de la bóveda 111 (un refugio nuclear). Después de atestiguar el homicidio de su esposa y el secuestro de su hijo, el único sobreviviente se aventura a explorar el Commonwealth (ciudad de Boston) para buscar a su hijo perdido. El jugador explora el entorno del juego, completa varias misiones, ayuda a las diferentes facciones y adquiere puntos de experiencia para subir de nivel e incrementar las habilidades de su personaje.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: Único sobreviviente</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal</p> <p>Características: Es el personaje jugador y principal protagonista. Dependiendo del género del personaje, puede ser el esposo o la esposa. Su misión es encontrar a su hijo, quien fue raptado por la institución.</p>

Orientaciónn sexual: bisexual



Nota. Adaptada de Fallout 4, Bethesda Game Studio, 2015. Fandom (https://fallout.fandom.com/es/wiki/%C3%9Anico_Superviviente). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Tina de Luca

Rol en el videojuego: personaje secundario

Características: Es una sobreviviente del refugio 81 y le pide ayuda al personaje principal para ayudar a su hermano.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Fallout 4, Bethesda Game Studio, 2015. Fandom (https://fallout.fandom.com/es/wiki/Tina_De_Luca). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Dr. Madison Ly

Rol en el videojuego: Personaje secundario

Características: Es una científica de Ribet City que hace experimentos de pureza de ADN. Ella le dará información al personaje principal.

Orientación sexual: Heterosexual



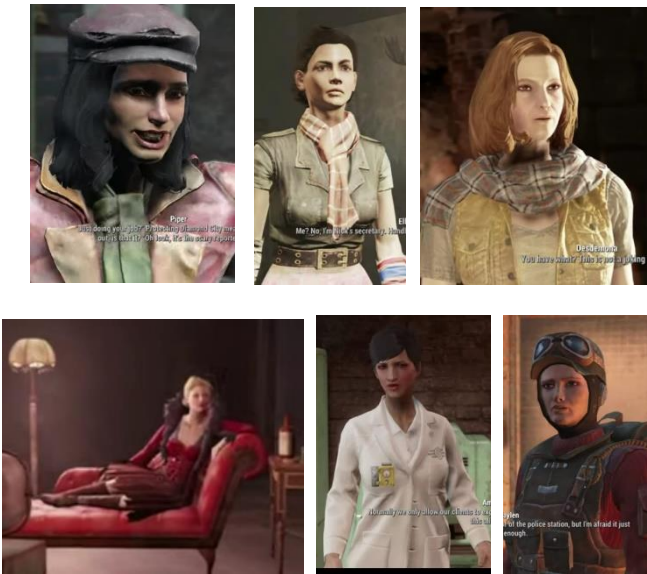
Nota. Adaptada de Fallout 4, Bethesda Game Studio, 2015. Fandom (https://fallout.fandom.com/wiki/Madison_Li). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Piper Wright

Rol en el videojuego: Periodista y personaje esencial

Nota. Adaptada de Fallout 4, de Bethesda Game Studio, 2015, Gamers Little Playground (20 de noviembre de 2015). *FALLOUT 4 All Cutscenes (Game Movie) 1080p HD* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu6IOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0



Prototipo de mujer: De igual forma, la mujer se presenta como una guerrera y sobreviviente. Ellas también son soldados capaces de defender y luchar, y sus rasgos físicos y vestimenta quieren mostrar a una mujer fuerte y práctica que está lista para la lucha. No obstante, detrás de esa apariencia de soldado las mujeres tienen rasgos sexys. Son voluptuosas y sensuales.



Personajes femeninos que aparecen en Fallout 4

Nota. Adaptada de Fallout 4, de Bethesda Game Studio, 2015, Gamers Little Playground (20 de noviembre de 2015). *FALLOUT 4 All Cutscenes (Game Movie) 1080p HD* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu6IOPdHdL4>. CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	
<i>Amorosas</i>	X	X	
<i>Sexuales</i>	X	X	X
<i>De apoyo</i>	X	X	
<i>De rivalidad</i>	X	X	X
<i>De dominio</i>	X	X	X
<i>De compañerismo</i>	X	X	X
4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes	En este videojuego el personaje principal tiene la opción de tener relaciones sexuales con otros personajes, tanto hombres como mujeres, si está cerca de una cama. Un icono referente al sexo aparece después de elegir la opción, posteriormente la pantalla se pone negra y se escuchan ruidos sexuales. Las parejas van desde avatares que no intervienen en la trama, hasta sus compañeros de equipo. El hecho de tener relaciones cuenta como un ejercicio de descanso y recuperación para el personaje.		

	 <p>personajes después de tener relaciones sexuales con el protagonista (el jugador tiene la opción de realizar esta acción con cualquier otro personaje del videojuego)</p> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Fallout 4, de Bethesda Game Studio, 2015, Naughty Gaming 2 (18 de diciembre de 2016). <i>Fallout All Sex / Romance Scenes</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/VqvPm9Gz2Vw. CC BY-SA 3.0</p>
<p>5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes</p>	<p>Los personajes utilizan un lenguaje moderno que incluye insultos.</p>
<p>6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego</p>	<p>Dentro de las actitudes machistas se presentan celos y subestimación hacia las capacidades de las mujeres. La violencia hace parte de la trama del juego como un aspecto político y de supervivencia, y por este motivo tanto hombres como mujeres deben luchar entre sí y pueden ser asesinados.</p>  <p>La pareja del personaje principal es asesinada al inicio del juego</p> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Fallout 4, de Bethesda Game Studio, 2015, Naughty Gaming 2 (18 de diciembre de 2016). <i>Fallout All Sex / Romance Scenes</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/VqvPm9Gz2Vw. CC BY-SA 3.0</p>
<p>ENTORNO</p>	
<p>7. Espacialidad y temporalidad</p>	<p>Espacialmente, el juego toma como referencia la ciudad de Boston (USA) y los alrededores de Massachusetts, que es conocido como "The commonwealth". Se hace referencia a lugares reconocidos como el Bunker Hill, el fuerte independencia y el Old North Bridge cerca de Concordia.</p>
<p>8. Iconología espacial que hace referencia a</p>	<p>No se encuentra</p>

<i>temas de contenido sexual</i>				
9. Música y sonidos	La banda sonora del videojuego está compuesta por la música de ambiente creada por Inon Zur y por otras canciones de varios artistas que se reproducen en estaciones de radio. En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar gemidos eróticos al momento en que los personajes tienen relaciones sexuales.			
RELATOS Y NARRACIONES				
10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego	La historia comienza con una familia (dos esposos y un bebé) que tiene que huir a un búnker nuclear debido al comienzo de una guerra. El personaje principal será Nate o Nora, dependiendo del género que escoja el jugador al inicio. El personaje principal y su familia son congelados en cápsulas criogénicas y posteriormente atestiguan el asesinato de su pareja y el rapto de su hijo. La trama se centra en la posterior búsqueda del personaje principal de su hijo perdido y la venganza contra la organización que lo raptó. Al final el personaje principal se da cuenta de que han pasado más de 60 años y su hijo es ahora un adulto y el líder del mismo instituto.			
11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	Se presentan algunas conversaciones antes y después de que los personajes tienen relaciones sexuales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Hay algo en ti que te hace especial, ¿No es así? Ah, claro, los músculos, podría acostumbrarme a ellos "</i> • <i>"pensé que tú y yo podríamos conocernos mejor"</i> • <i>"creo que podemos ser más que amigos"</i> • <i>"despierta y brilla baby"</i> • <i>"Ouch, creo que me lastimé un músculo "</i> 			
VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES	ANTIVALORES		
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad	X	Egoísmo	X
	Bondad	X	Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad	X	Deshonestidad	X
	Tolerancia		Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
Gratitud	X	Desigualdad		

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 9	
Nombre del Videojuego	Metal gear solid V: the Phantom Pain
Desarrollador	Kojima Productions
Año de Creación	2015
Videojuegos de la serie que lo preceden	Metal Gear Solid Metal Gear Solid 2: Sons of liberty Metal Gear Solid: The twin snakes Metal Gear Solid 3: Snake Eather Metal Gear Solid acid Metal Gear Solid acid 2 Metal Gear Solid 4: Guns of the patriots Metal Gear Solid peace walker Metal Gear Solid V: Ground zeroes Metal Gear Survive
Clasificación	PEGI: 18 CERO: D ESRB:M USK:18
Género	Sigilo, acción aventura
Plataforma	<u>Microsoft Windows</u> , <u>PlayStation 3</u> , <u>PlayStation 4</u> , <u>Xbox 360</u> , <u>Xbox One</u>
Sistema de juego	En este videojuego los jugadores adoptan el rol de Venom Snake desde una perspectiva de tercera persona en un mundo abierto. Los jugadores deben explorar una gran cantidad de puntos en el mundo de juego, esquivar guardias enemigos y no ser detectados. Las herramientas incluyen binoculares y variedad de armas y explosivos. El videojuego incita a los jugadores a desarrollar la historia sin matar, usando armas no letales como dardos tranquilizadores para neutralizar a los enemigos. El jugador puede viajar por el mundo usando vehículos como Jeeps y tanques, viajar a pie o a caballo y acceder a ciertas locaciones escalando. Podrá también llamar al helicóptero y llamar a un compañero de apoyo.
Enlaces con información del juego	https://vandal.elespanol.com/sagas/metal-gear https://es.wikipedia.org/wiki/Metal_Gear_Solid_V:_The_Phantom_Pain https://www.youtube.com/watch?v=5EdjvgoSgE https://www.konami.com/mg/mgs5/
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	La historia sigue a un mercenario llamado “Venom Snake” que, en el año 1984, se aventura en Angola y Afganistán, países ocupados por los soviéticos. Ésto, con el fin de cobrar venganza contra las personas que destruyeron su equipo y casi logran matarlo a él también.
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	Nombre del personaje: Venom Snake Rol en el videojuego: Personaje principal Características: Médico y soldado destacado que es herido mientras protegía a su jefe. Es un personaje reservado y de complejión amplia. La trama se centra por su búsqueda de violencia por los eventos del pasado. Orientaciónn sexual: heteroexual



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, Kojima Productions, 2015. Fandom (https://metalgear.fandom.com/es/wiki/Venom_Snake). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Quiet

Rol en el videojuego: personaje secundario

Características: Es una francotiradora experta que tras un atentado por parte de Big Boss adquiere habilidades sobrehumanas de lucha y desmaterialización, pero a costa de respirar por la piel y la incapacidad de hablar inglés. Es uno de los compañeros de Venom Snake y se representa como una mujer poderosa y muy sensual.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, Kojima Productions, 2015. Fandom (<https://metalgear.fandom.com/es/wiki/Quiet>). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Big Boss

Rol en el videojuego: Personaje secundario

Características: Fue un militar y héroe de guerra reconocido como el mejor soldado de Estados Unidos del siglo XX. Fue el mentor y jefe de Venom Snake.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, Kojima Productions, 2015. Fandom (https://metalgear.fandom.com/es/wiki/Big_Boss). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Kazuhira Miller

Rol en el videojuego: Personaje secundario

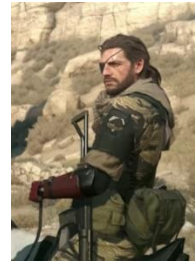
Características: El personaje es el subcomandante de los militares sin fronteras y Diamond dogs, además posee altos conocimientos científicos. Se presenta como un soldado orgulloso, serio, solidario y leal. Le da gran valor a la vida humana.
Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, Kojima Productions, 2015. Fandom (https://metalgear.fandom.com/es/wiki/Kazuhira_Miller#Personalidad). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: El hombre se presenta como un soldado, hombres fuertes y entrenados, de varias razas o etnias. Generalmente son violentos, pero leales a su causa. Físicamente se muestran de complexión ancha y musculosa.



Personajes masculinos que aparecen en MGS 5

Nota. Adaptada de Metal Gear Solid, de Kojima Productions, 2015, TheGameCube64Guy (10 de agosto de 2016). *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain - The Attempted Rape of Quiet and Annihilation of Her Captors* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=9iwS1-SpjvA>
CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: De igual forma, la mujer se presenta como una guerrera y sobreviviente. Ellas también son soldados capaces de defender y luchar. No obstante, también se muestran como mujeres sexys debido a su vestimenta y comportamientos seductivos.



Personajes femeninos que aparecen Metal Gear Solid V

Nota. Adaptada de Metal Gear Solid, de Kojima Productions, 2015, SourceSpy91 (13 de octubre de 2020). Metal Gear Solid 5: The Phantom Pain - FULL GAME WALKTHROUGH - No Commentary [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5EdjbvgoSgE> CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	
<i>Amorosas</i>	X		
<i>Sexuales</i>	X		
<i>De apoyo</i>	X	X	
<i>De rivalidad</i>	X	X	
<i>De dominio</i>	X	X	
<i>De compañerismo</i>	X	X	

4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes

Aunque no se presentan escenas sexuales explícitas, si podemos ver escenas de carácter seductor desde el personaje de Quiet. Aunque su falta de vestimenta está explicada desde la trama del videojuego (ella respira a través de su piel y la ropa la sofocaba), ella tiene ademanes sensuales en algunas escenas.



Baile del personaje Quiet bajo la lluvia y escena en donde se ducha

Nota. Adaptada de Metal gear solid V: the Phantom Pain, de Kojima Productions, 2015, GabeLogan3D (1 de junio de 2017). MGSV TPP PS4 Snake y Quiet Bajo la lluvia [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UiUBrxfNY7c>. CC BY-SA 3.0


5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes

Los personajes utilizan un lenguaje moderno que incluye insultos.

<p>6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego</p>	<p>Se evidencian actos violentos contra las mujeres como intento de violaciones y de asesinato. Estas escenas generalmente se dan a entender por medio de los sonidos ambiente donde se representan forcejeos y sonidos de golpes y personas bajándose los pantalones. También se evidencia maltrato hacia la mujer por medio de atentados e implantación de bombas.</p> <div data-bbox="555 373 1318 556" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">Secuestro e intento de violación del personaje Quiet</p> <p><i>Nota:</i> Adaptada de Metal Gear Solid, de Kojima Productions, 2015, TheGameCube64Guy (10 de agosto de 2016). <i>Metal Gear Solid V: The Phantom Pain - The Attempted Rape of Quiet and Annihilation of Her Captors</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=9iwS1-SpjyA. CC BY-SA 3.0</p> <div data-bbox="682 764 1195 1062" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">El personaje Pacifica Ocean es rescatado después de que le implantaran una bomba en el estómago</p> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Metal Gear Solid, de Kojima Productions, 2015, SourceSpy91 (13 de octubre de 2020). <i>Metal Gear Solid 5: The Phantom Pain - FULL GAME WALKTHROUGH - No Commentary</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5EdjbvgoSgE. CC BY-SA 3.0</p>
ENTORNO	
<p>7. Espacialidad y temporalidad</p>	<p>Espacialmente, el juego toma como referencia los países de Afganistán y la frontera de Angola -Zaire. Se evidencian escenarios como ciudades, desiertos y bases navales.</p>
<p>8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual</p>	<p>No se encuentra</p>
<p>9. Música y sonidos</p>	<p>La banda sonora del videojuego está compuesta por varias canciones bajo el sello de Koami Digital Entertainment, y podemos escuchar sonidos del entorno realistas como helicópteros, cabalgatas, pasos, entre otros. En relación con sonidos asociados que hacen referencia a contenido sexual, se pueden escuchar sonidos relacionados al intento de violación.</p>
RELATOS Y NARRACIONES	
<p>10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego</p>	<p>En 1984 Big boss se despierta en un hospital de una base militar británica. Allí es atacado por Quiet, una asesina de Cipher. Después, Big boss adopta el nombre código de Venom snake y comienza su búsqueda de Cipher. Durante su travesía, se alía con Quiet y debe lidiar con los planes de Skull Face, el líder de los XOF, quien pretende esparcir un parásito que elimine a todas las personas que hablen inglés.</p>
<p>11. Textos explícitos (verbales y escritos)</p>	<p>No se encuentran</p>

<i>sobre sexo que aparecen en el videojuego</i>				
VALORES y ANTIVALORES				
<i>12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego</i>	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad	X	Egoísmo	X
	Bondad	X	Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad	X	Deshonestidad	X
	Tolerancia		Intolerancia	
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
	Gratitud	X	Desigualdad	

INFORMACIÓN GENERAL VIDEOJUEGO 10	
Nombre del Videojuego	Metro Exodus
Desarrollador	4A games
Año de Creación	2019
Videojuegos de la serie que lo preceden	Metro 2033 Metro: Last night Metro redux Metro: last night redux
Clasificación	PEGI: 18 ESRB:M USK:18
Género	Acción, terror- supervivencia
Plataforma	PlayStation 4, Microsoft Windows, Xbox One, Stadia, Luna, Playstation 5, Xbox series x/s, Linux, MacOS
Sistema de juego	Es un juego de disparos en primera persona que posee elementos de sigilo, supervivencia y horror. El jugador debe enfrentar varios peligros y combatir criaturas mutantes y humanos hostiles. El jugador también posee un arsenal de armas que puede personalizar a través de materiales encontrados. El juego presenta una mezcla entre niveles no lineales y narrativa basada en las novelas de Dimitry Glukhovsky. También incluye un sistema dinámico del clima, ciclo de día y noche y ambientes que cambian dependiendo de las estaciones a medida que el juego progresa. El juego toma lugar en un período de un año.
Enlaces con información del juego	https://www.playstation.com/es-co/games/metro-exodus/ https://www.metrothegame.com/es/juego/ https://en.wikipedia.org/wiki/Metro_Exodus
Fecha de acceso	Febrero de 2021
Sinopsis del relato central	La trama del juego se desarrolla en el año 2036. Aquí Artyom, el héroe principal, decide buscar un nuevo lugar para vivir en la superficie, así que se aventura por las calles de Moscú, enfrentándose a nuevas bestias producto de la guerra nuclear.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
PERSONAJES - RELACIONES	
	<p>Nombre del personaje: Artyom</p> <p>Rol en el videojuego: Personaje principal</p> <p>Características: Es uno de los habitantes del metro de Moscú y está determinado a encontrar vida humana fuera de los túneles. Se muestra como un soldado obstinado y fuerte.</p> <p>Orientación sexual: Heterosexual</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><i>Nota.</i> Adaptada de Metro Exodus, 4A Games, 2019. Metrothegame (https://www.metrothegame.com/es/juego/personajes/artiom-2/). CC BY-SA 3.0</p>

Nombre del personaje: Anna

Rol en el videojuego: personaje secundario

Características: Es la mejor tiradora de la orden Espartana y la esposa de Artyom. Durante el juego es la consejera y apoyo del personaje principal. Se caracteriza por su actitud rebelde, pero al mismo tiempo es bondadosa y pacífica.

Orientación sexual: Heterosexual



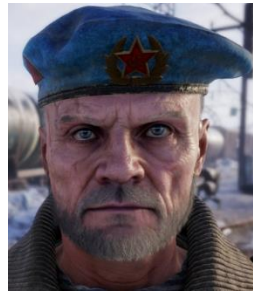
Nota. Adaptada de Metro Exodus, 4A Games, 2019. Metrothegame (<https://www.metrothegame.com/es/juego/personajes/anna/>). CC BY-SA 3.0

Nombre del personaje: Miller

Rol en el videojuego: Personaje secundario

Características: Comandante de la orden y el líder en el viaje de Artyom. Se presenta como un personaje militar que es racional y calculador. Su mayor prioridad es completar con éxito la misión, aunque se preocupa mucho por los integrantes de su equipo.

Orientación sexual: Heterosexual



Nota. Adaptada de Metro Exodus, 4A Games, 2019. Metrothegame (<https://www.metrothegame.com/es/juego/personajes/miller/>). CC BY-SA 3.0

2. Prototipos de hombre y mujer establecidos

Prototipo de hombre: El hombre se presenta como un soldado, hombres fuertes y entrenados, de varias razas o etnias. Son calculadores y bien entrenados. Físicamente se muestran de complexión ancha y musculosa.



Personajes masculinos que aparecen en Metro Exodus

Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4A Games, 2019, Gamer's Little Playground (16 de febrero de 2019). *METRO EXODUS – Full Gameplay Walkthrough* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/FDwftwPflFg>. CC BY-SA 3.0

Prototipo de mujer: De igual forma, la mujer se presenta como una guerrera y sobreviviente. Ellas también son soldados capaces de defender y luchar, y sus rasgos físicos y vestimenta quieren mostrar a una mujer fuerte y práctica que está lista para la lucha. No obstante, detrás de esa apariencia de soldado las mujeres no pierden su feminidad. También encontramos mujeres prostitutas que se representan sexys y voluptuosas.



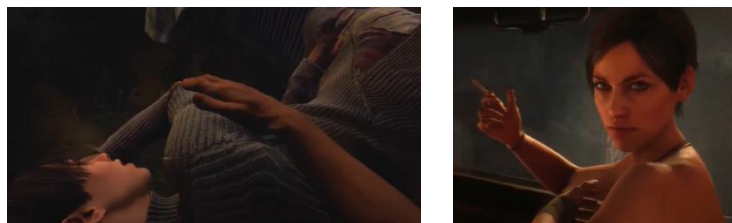
Personajes femeninos que aparecen en Metro Exodus

Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4Games, 2019, ArcaneCat (16 de febrero de 2019). *Metro: Exodus - The Baron's Babes.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BCoZVCLK0>. CC BY-SA 3.0

3. Relaciones que se dan:	Entre hombres y mujeres	Entre hombres	Entre mujeres
<i>Amistad</i>	X	X	
<i>Amorosas</i>	X		
<i>Sexuales</i>	X		
<i>De apoyo</i>	X	X	
<i>De rivalidad</i>	X	X	
<i>De dominio</i>	X	X	
<i>De compañerismo</i>	X	X	

4. Acciones y comportamientos con carácter sexual de los personajes

En este videojuego podemos evidenciar varias actividades sexuales implícitas y explícitas que hacen parte de la trama. El personaje principal tiene momentos románticos con su esposa. Por otra parte, podemos evidenciar espacios como burdeles en donde los avatares hacen comentarios a las mujeres que bailan semidesnudas.



Relaciones sexuales implícitas entre el personaje principal y su esposa

Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4A Games, 2019, Gamer's Little Playground (16 de febrero de 2019). *METRO EXODUS – Full Gameplay Walkthrough* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/FDwftwPflFg>. CC BY-SA 3.0



Mujeres stripper y prostitutas en un burdel

Nota. Adaptadas de Metro Exodus, de 4Games, 2019, ArcaneCat (16 de febrero de 2019). *Metro: Exodus - The Baron's Babes.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BCoZVCLK0>. CC BY-SA 3.0

5. Tipo de lenguaje utilizado por los personajes

Los personajes utilizan un lenguaje moderno que incluye insultos.

6. Actitudes machistas y de violencia contra la mujer presentes en el videojuego

Dentro de la violencia contra la mujer se presentan escenas en donde las prostitutas son golpeadas brutalmente por cosas tan mínimas como tomar agua, además, las llaman por nombres degradantes como “pedazo de mierda”, “eres menos que un perro” y las trata como si no fueran humanas. De igual forma, se presentan secuestros y golpizas hacia otros personajes femeninos como parte de la trama del juego.



Prostituta golpeada por tomarse un agua que se suponía era del “amo”

Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4A Games, 2019, Gamer’s Little Playground (16 de febrero de 2019). *METRO EXODUS – Full Gameplay Walkthrough* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/FDwftwPflFg>. CC BY-SA 3.0



Anna es secuestrada y golpeada

Nota. Adaptada de Metro Exodus, de 4A Games, 2019, Gamer's Little Playground (16 de febrero de 2019). *METRO EXODUS – Full Gameplay Walkthrough* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/FDwftwPflFg>. CC BY-SA 3.0

ENTORNO

7. Espacialidad y temporalidad	Espacialmente, el juego se desarrolla en el metro de Moscú y toma como referencia escenarios post apocalípticos de lo que era la antigua Federación Rusa y la República de Kazajistán.
8. Iconología espacial que hace referencia a temas de contenido sexual	No se encuentra
9. Música y sonidos	La banda sonora del videojuego está compuesta por Alexey Omelchuck. Se reproducen las pistas dependiendo de los momentos del juego, y se combina con los diversos sonidos de ambiente del juego.

RELATOS Y NARRACIONES

10. Relatos o narraciones que se producen en el videojuego	<p>Tras un devastador ataque, Artyom se desilusiona debido a la constante lucha contra la corrupción que hay en el metro. Por este motivo se decide a probar que existen otros sobrevivientes humanos en la superficie. En una de sus expediciones con su esposa Anna, Artyom avista un tren en funcionamiento, lo que prueba que en verdad hay otros humanos que sobrevivieron, pero luego son capturados por los soldados de Hansa, quienes tratan de asesinar a Artyom de un disparo y secuestran a Anna. En medio de su intento por rescatar a su esposa, Artyom destruye una torre de comunicación que bloqueaba las señales de entrada y salida de Moscú, y por este motivo se da cuenta que alrededor del mundo hay miles de sobrevivientes que viven en la superficie.</p> <p>Artyom y su grupo, los Espartanos, escapan en uno de los trenes de Hansa y se van de Moscú. De aquí en adelante comienza su travesía en búsqueda de un lugar seguro y libre de radiación para asentar a su grupo. El juego cuenta con dos finales posibles. En el primero, Artyom muere a causa de la radiación, y en el segundo sobrevive y decide volver a Moscú para contarle la verdad a los sobrevivientes del metro.</p>
11. Textos explícitos (verbales y escritos) sobre sexo que aparecen en el videojuego	<p>Se presentan algunas conversaciones referentes al sexo y la prostitución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Sigo repitiendo que tengo mucho magnetismo animal, ella estaba tan cautivada conmigo que incluso caminamos juntos "</i> • <i>"Mira, es uno de los arribos nuevos... ven y lame los talones del jefe"</i> • <i>"Allá abajo solo puedes ver el techo y aguantar hambre... aquí solo tienes que abrir tus piernas y disfrutar del resto del día"</i> • <i>"Hey chico lindo... ven y búscame después de que hables con el barón, no te decepcionará"</i>

VALORES y ANTIVALORES				
12. Valores y antivalores que se exaltan en el juego	VALORES		ANTIVALORES	
	Respeto		Irrespeto	X
	Solidaridad	X	Egoísmo	X
	Bondad		Arrogancia	X
	Justicia	X	Injusticia	X
	Honestidad	X	Deshonestidad	X
	Tolerancia		Intolerancia	X
	Lealtad	X	Traición	X
	Verdad	X	Violencia	X
Gratitud	X	Desigualdad	X	