





Resumen	13
<i>Abstract</i>	15
Dedicatorias	16
Agradecimientos	17
Introducción	19
Capítulo 1: El embarazo en la adolescencia y sus representaciones sociales	23
Contexto general del embarazo en la adolescencia	23
Situación mundial del embarazo en la adolescencia	23
Situación nacional del embarazo en la adolescencia	27
Antecedentes del embarazo en la adolescencia en México	27
Situación actual del embarazo en la adolescencia en México	29
Debate sobre las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia	36
Representaciones sociales del embarazo en la adolescencia	38
El embarazo en la adolescencia representado como problemática	41
Capítulo 2: El embarazo en la adolescencia: Análisis del estado del arte sobre las estrategias y campañas actuales	47
Contexto general de las estrategias y campañas del embarazo en la adolescencia	48
Estrategias y campañas a nivel internacional sobre prevención del embarazo en la adolescencia	49
Estrategias y campañas a nivel nacional sobre prevención del embarazo en la adolescencia	54
La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)	54
Descripción de líneas de acción	57
Análisis de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)	58
Análisis de las campañas de embarazo en la adolescencia promovidas por la ENAPEA	59
Análisis de anuncios en radio y televisión	60
Análisis de anuncios en carteles	61
Análisis de plataforma web de consulta "¿Cómo le hago?"	70

Capítulo 3: La estrategia participativa como proceso para fomentar la apropiación de información	79
La participación como proceso para generar apropiación de información	81
Diálogo como propiedad fundamental de la participación	83
Paradigmas participativos del diseño, la información y la comunicación	85
Hacia un modelo interdisciplinario de estrategia participativa	92
La importancia de la apropiación de la información en una estrategia participativa.	95
Capítulo 4: Los métodos participativos: Una posibilidad para favorecer la apropiación de información en la situación del embarazo en la adolescencia	99
Descripción de comunidad participante	100
Estrategar: modelo fluido y complejo para la construcción de estrategias	101
Fase 1. Prediagnóstico: Recolección de datos y primera aproximación en la comunidad	105
Técnicas y hallazgos empleados en la primera etapa	105
Técnicas y hallazgos empleados en la segunda etapa	109
Capítulo 5: Análisis de las representaciones sociales de los alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe sobre el tema del embarazo en la adolescencia	117
Fase 2. Diagnóstico: La extracción de términos relevantes como técnica de análisis de representaciones sociales del embarazo en la adolescencia de los alumnos	118
Procedimiento para la extracción de palabras relevantes de manera automática	120
Extracción de códigos comunicativos de los alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe	122
Extracción de representaciones sociales de los alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe sobre el término embarazo adolescente, sus causas y sus preocupaciones	126
Representaciones sociales elegidas para precisar con propuesta de intervención	131

Capítulo 6: Misión E-A: Prototipo de juego basado en texto para precisar representaciones sociales del embarazo en la adolescencia	133
Fase 3. Elección: Realización de un prototipo de juego basado en texto para precisar las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia	133
Características de los juegos basados en texto	134
Metodología ágil para la construcción de prototipos interactivos computacionales	135
Componente narrativo de la propuesta: Precisar las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia a través de una historia de ciencia ficción	137
Componente interactivo-computacional: Desarrollo del juego basado en texto	139
Casos de uso de los usuarios	140
Creación de diagrama de flujo y diccionario de datos	143
Componente visual: Diseño de la interfaz gráfica de usuario	144
Primeros bocetos	146
Definición de la interfaz gráfica del usuario	146
Elección de colores	150
Elección de tipografías	151
Integración de los componentes: Hacia una propuesta interdisciplinaria	152
Capítulo 7: Procesos y resultados de evaluación del prototipo de juego basado en texto Misión E-A	153
Cuantificación presupuestaria y planificación	153
Objetivos de la sesión de evaluación de Misión E-A	155
Datos para recolectar en la sesión de evaluación de Misión E-A	156
Descripción del prototipo a evaluar	156
Limitantes previas a la sesión de evaluación de Misión E-A	157
Descripción de participantes deseados para la sesión de evaluación de Misión E-A	157
Descripción del lugar para realizar la sesión de evaluación de Misión E-A	158
Cuantificación presupuestaria para la sesión de evaluación de Misión E-A	159

Fase 4. Ejecución, coordinación y supervisión de prototipo de juego basado en texto	160
Resultados de la sesión de evaluación del prototipo Misión E-A	162
Descripción del grupo de adolescentes evaluadores	163
Análisis de los resultados obtenidos en la fase 1 de evaluación del prototipo Misión E-A	164
Análisis cuantitativo de los resultados de la evaluación fase 1	165
Análisis de los resultados en los cuestionarios de entrada y salida	166
Análisis de resultados registrados en la pregunta 5 de los cuestionarios de entrada y salida	173
Interpretación y hallazgos de análisis cuantitativo	176
Análisis cualitativo de los resultados de la evaluación fase 1	177
Análisis de resultados registrados en videos y notas de observación	178
Análisis de resultados de observación durante la resolución del cuestionario de entrada	178
Análisis de resultados de observación durante la prueba del prototipo	180
Análisis de resultados de observación durante la resolución del cuestionario de salida	184
Análisis de resultados registrados en videos de jugabilidad	187
Interpretación de análisis cualitativo	196
Contextualización de los resultados de la fase 1 de evaluación	196
Análisis de los resultados obtenidos en la fase 2 de evaluación del prototipo Misión E-A	197
Análisis de primera parte de la fase 2 de la evaluación del prototipo Misión E-A	198
Análisis de segunda parte de la fase 2 de la evaluación del prototipo Misión E-A	199
Contextualización de los resultados de la fase 2 de evaluación	202
Interpretación final de resultados	203

Fase 5. Monitorización, reconducción y dirección del futuro	203
Conclusiones	207
Bibliografía consultada	209

Anexos

ANEXO 1: Versiones estenográficas de los spots de radio de la campaña "Es tu vida, es tu futuro ¡Hazlo seguro!"	217
ANEXO 2: Cuestionarios dirigidos a investigadores y profesionales respecto al embarazo en la adolescencia	219
ANEXO 3: Formatos para recolección de datos durante la Fase 1. Prediagnóstico	220
ANEXO 4: Versiones estenográficas de actividades llevadas a cabo durante la fase 1. Prediagnóstico	225
ANEXO 5: Análisis de collages elaborados por ocho alumnos durante la dinámica de grupo	270
ANEXO 6: Instrucciones para la ejecución del código escrito en el lenguaje Python para generar un archivo .graphml	273
ANEXO 7: Guiones literarios del prototipo de juego basado en texto Misión E-A	277
ANEXO 8: Documentación para el desarrollo del prototipo de juego basado en texto Misión E-A	286
ANEXO 9: Bocetos de diseño de la interfaz del prototipo	290
ANEXO 10: Documentación utilizada para la sesión de evaluación del prototipo de juego.	293

Índice de figuras

Ilustración 1: Comparación por año de países que poseen los más altos índices de madres adolescentes en el mundo del año 2013 y 2014.	25
Ilustración 2: Estados que presentan mayor tasa de fecundidad adolescente en 2014	31
Ilustración 3: Tasa de fecundidad adolescente en Coahuila durante 2014	32
Ilustración 4: Tasa de fecundidad adolescente en Nayarit durante 2014	32
Ilustración 5: Portada de la Guía Práctica para las Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes	50
Ilustración 6: Portada del Informe Ejecutivo del Programa de Prevención de Embarazos Adolescentes en Estados Unidos	52

Ilustración 7: Interfaz de la página web "¿Cómo le hago?"	57
Ilustración 8: Cartel alusivo a un espejo	63
Ilustración 9: Cartel alusivo a un pupitre	65
Ilustración 10: Cartel alusivo a un puente	67
Ilustración 11: Interfaz de la sección "Blogs"	71
Ilustración 12: Interfaz de la sección "Tips"	71
Ilustración 13: Interfaz de la sección "Tests"	72
Ilustración 14: Interfaz de la respuesta de un test	72
Ilustración 15: Interfaz de la sección "Videos"	73
Ilustración 16: Interfaz de la sección "Métodos"	75
Ilustración 17: Interfaz de la sección "Haz tu meme"	75
Ilustración 18: Respuestas más comunes de adolescentes, correspondiente al primer cuestionario	107
Ilustración 19: Código para instrucción de extraer palabras de un texto.	121
Ilustración 20: Grafo para identificar los códigos comunicativos de los alumnos de primer año	123
Ilustración 21: Grafo para identificar los códigos comunicativos de los alumnos de segundo año	124
Ilustración 22: Grafo para identificar los códigos comunicativos de los alumnos de tercer año	125
Ilustración 23: Grafo para identificar las representaciones sociales correspondientes a la pregunta "¿En qué piensas cuando se menciona el concepto de embarazo en la adolescencia?"	127
Ilustración 24: Grafo para identificar las representaciones sociales correspondientes a la pregunta "¿Cuáles consideras que son las causas del embarazo en la adolescencia?"	129
Ilustración 25: Grafo para identificar las representaciones sociales correspondientes a la pregunta "¿Por qué es un problema preocupante?"	130
Ilustración 26: Ejemplo de interfaz del juego Choice of the Dragon	135
Ilustración 27: Interfaz de Lifeline	141
Ilustración 28: Diagrama de casos de uso para el prototipo Misión E-A	142
Ilustración 29: Interfaz ejecutable de prototipo mediante Processing	144
Ilustración 30: Interfaz de inicio de Misión E-A	147
Ilustración 31: Interfaz de inicio de Misión E-A segunda parte	148
Ilustración 32: Interfaz del menú "Opciones" dentro del juego Misión E-A	149
Ilustración 33: Paleta de colores elegida para interfaz del juego Misión E-A	150

Ilustración 34: Tipografía elegida para títulos del juego Misión E-A	151
Ilustración 35: Tipografía elegida para el cuerpo del texto del juego Misión E-A	151

Índice de gráficas y esquemas

Gráfica 1: Incremento de población en 1970	28
Gráfica2: Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (menores de 20 años) en México 1990 a 2015	30
Gráfica 3: Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes por entidad federativa en 2015.	33
Gráfica 4: Distribución porcentual de las mujeres en edad fértil por razones de no uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual en 2014.	34
Gráfica 5: Distribución porcentual de las mujeres adolescentes y de habitantes de la lengua indígena por razones de no uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual en 2014	35
Gráfica 6: Proporción de edades de los participantes de la evaluación del prototipo	164
Gráfica 7: Comparación de los puntajes por participantes en los cuestionarios de entrada y salida	172
Gráfica 8: Proporción de conceptos elegidos en la pregunta 5 del cuestionario de entrada	174
Gráfica 9: Proporción de conceptos elegidos en la pregunta 5 del cuestionario de salida	175
Esquema 1: Estrategias y programas para la prevención del embarazo en la adolescencia desde 1972 a 2015.	29
Esquema 2: Modelo Estrategar	102
Esquema 3: Plano propuesto para distribuir el espacio en la sesión de evaluación del prototipo Misión E-A	158

Índice de tablas

Tabla 1: Análisis basados en códigos establecidos de los anuncios de radio y televisión	62
Tabla 2: Análisis basado en códigos establecidos del primer cartel elegido	64

Tabla 3: Análisis basado en códigos establecidos del segundo cartel elegido	66
Tabla 4: Análisis basado en códigos establecidos del tercer cartel elegido	68
Tabla 5: Análisis basado en códigos establecidos del sitio web "¿Cómo le hago?"	76
Tabla 6: Necesidades e intereses detectados durante las sesiones de escucha	111
Tabla 7: Registro de inversión relevante de la estrategia participativa	154
Tabla 8: Registro de inversión para efectuar la evaluación del prototipo	159
Tabla 9: Registro de respuestas por participante en la primera pregunta	166
Tabla 10: Registro de respuestas por participante en la segunda pregunta	167
Tabla 11: Registro de respuestas por participante en la tercera pregunta	168
Tabla 12: Registro de respuestas por participante en la cuarta pregunta	169
Tabla 13: Escala para asignación de puntajes en la sesión de evaluación del prototipo	170
Tabla 14: Puntajes asignados a las respuestas de cada participante en el cuestionario de entrada	170
Tabla 15: Puntajes asignados a las respuestas de cada participante en el cuestionario de salida	171
Tabla 16: Relación de observaciones durante la resolución del cuestionario de entrada	179
Tabla 17: Relación de observaciones durante la prueba de jugabilidad del prototipo	183
Tabla 18: Relación de observaciones durante la resolución del cuestionario de salida	186
Tabla 19: Relación de última pregunta que respondieron los participantes en el prototipo	194
Tabla 20: Relación de íconos con su significado	198
Tabla 21: Registro de respuestas y observaciones por participante	199
Tabla 22: Registro de errores durante primer ejercicio de segunda parte de la segunda fase de la evaluación	200
Tabla 23: Balance de fortalezas, debilidades y sugerencias para el futuro de la evaluación	204





Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo, construir una estrategia dinámica a través del uso de la tecnología mediante un juego basado en texto para precisar las representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia en estudiantes de 15 a 19 años del CONALEP Plantel Santa Fe.

Para lograrlo se utilizaron métodos cualitativos de carácter participativo, es decir, aquellos que permitían entablar un diálogo horizontal con los sujetos de estudio. Además, se utilizó el modelo Estrategar de Rafael Alberto Pérez para sistematizar las etapas de recolección y análisis de datos.

Los resultados de los datos recolectados fueron analizados mediante la técnica de extracción automática de palabras; proveniente del paradigma del Procesamiento de Lenguaje Natural, lo cual permitió sintetizar y filtrar la información para visualizarla en grafos con relaciones de concordancia.

Así mismo, para evaluar la estrategia, se creó un prototipo de juego basado en texto para teléfonos móviles para precisar las representaciones sociales recolectadas. El proceso de creación y desarrollo también fue participativo, puesto que se incluyeron las sugerencias de los alumnos entrevistados.

Los resultados indicaron que, aunque se utilizaron los códigos comunicativos de los adolescentes, éstos continuaron replicando las representaciones sobre el embarazo que fueron recolectadas. En especial, se reprodujo aquella en la que se asumen como personas inmaduras.

Otro aporte significativo de este estudio radicó en haber logrado que la comunicación, el diseño de información y los sistemas para la interacción hayan intervenido conjuntamente para contribuir a la mejora de una situación.

PALABRAS CLAVE

Representaciones sociales, estrategia, participación, interdisciplina, embarazo en la adolescencia.



Abstract

The objective of this research was to build a dynamic strategy through the use of technology by making a text-based game to clarify the social representations of adolescent pregnancy in students from 15 to 19 years of CONALEP Plantel Santa Fe.

To achieve this, qualitative participatory methods were used, that is, those that allowed a horizontal dialogue with the community. In addition, Rafael Alberto Pérez's model Estrategar was used to systematize the data collection and analyze every step.

The results of the collected data were analyzed using the technique of automatic extraction of words; from the paradigm of Natural Language Processing, which allowed to synthesize and filter the information to visualize it in graphs with concordance relations.

Likewise, to evaluate the strategy, a prototype of text-based game for smartphones was created to base the social representations collected. The process of creation and development was also participatory, because most of the suggestions of the students interviewed were included.

The results indicated that, although the communicative codes of the adolescents were considered, they continued to replicate the representations about pregnancy that were collected. In particular, the one in which they are assumed as immature people.

Another significant contribution of this study implied in having achieved that the communication, the information design and the interaction systems were integrated in order to improve a situation.

KEYWORDS:

Social representations, strategy, participatory, interdiscipline, teen pregnancy.

Dedicatorias

Luisa

Profundas gracias a:

A la Dra. Graciela Flores, por su insistencia

Al Dr. Eusebio Rubio, por aceptar el caso

A mi mamá y a mi hermana Lucía

A la Profesora Toibe Shojjet Weltman, por su cariño

A los alumnos del Conalep Sta. Fe

A mis compañeros Melissa y Ulises

A mí, por atreverme.

Melissa

Para Augusto, quien me motivó a dar el primer paso para emprender este viaje de dos años y quien me motiva a hacer más cuando parece que ya no se puede.

Para Mely y Ricardo, por enseñarme siempre a mirar hacia arriba e ir hacia adelante.

Ulises

Dedico este trabajo a:

Mi madre, Amanda Valdez Ovalles, por haber estado al pendiente en mis desvelos.

Mi padre Crisóforo Mendoza Moctexuma, por entender mi interés y fascinación por la investigación social.

Mi hermano Jorge, por debatir, regañarme y darme consejos respecto a este trabajo.

Mis hermanos Erick y Arturo por ser un apoyo emocional en todo momento.

Y a todos mis amigos, amigos y colegas, por compartir experiencias y conocimientos constantemente.

Agradecimientos

Este proyecto se gestó hasta su etapa final gracias a varios involucrados, a quienes agradecemos sincera y profundamente su disposición y apoyo.

GRACIAS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por demostrar mediante el apoyo económico brindado, que la investigación es una de las maneras en que se puede contribuir a la mejora de las problemáticas sociales no sólo de la comunidad, sino del país. Sin su apoyo y cumplimiento no hubiera sido posible este trabajo.

Gracias a la Maestría en Diseño, Información y Comunicación (MADIC) de la Universidad Autónoma Metropolitana, por permitirnos realizar un proyecto social e interdisciplinario tan enriquecedor y lleno de buenas experiencias.

Agradecemos de manera especial al Mtro. Iván Guerrero Román, al Dr. Esaú Villatoro Telo, a la Dra. Gabriela Ramírez y al Mtro. Juan Gilberto León Martagón, por habernos aclarado muchas dudas respecto a la línea de los sistemas para la interacción.

A nuestra lectora interna; la Dra. Noemi Ehrenfeld Lenkiewicz, Profesora e Investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, por haber accedido a leer nuestro trabajo, pero sobre todo por darnos consejos, los cuales no sólo contribuyeron a la mejora del informe final, sino a ser críticos con nosotros mismos.

A nuestro lector externo; el Dr. Eusebio Rubio Auriol, Fundador de la Asociación Mexicana para la Salud Sexual A.C. (AMSSAC), por haber accedido a leer nuestro trabajo y ser pertinente con sus comentarios.

Al Lic. Gerardo Castillo Santos, Director General del CONALEP Plantel Santa Fe y a la Lic. Gloria López Ramírez, Jefa de Proyectos de Servicios Escolares, por su amable y cordial disposición, al abrirnos las puertas de la institución que administran.

Al Mtro. Luis Márquez Borbolla, de Vinculación con Sectores de Atención y Gestión del Conocimiento y al D.I. Jesús Vera Íñiguez, Coordinador de Planeación y Vinculación por haber

permitido que tuviéramos contacto con las autoridades del CONALEP Plantel Santa Fe.

A nuestros asesores; la Dra. Margarita Espinosa Meneses, Profesora Investigadora Titular "C" del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la División de Ciencias de la Comunicación y a la Dra. Gloria Angélica Martínez de la Peña, Profesora Investigadora Titular "C" de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño en el Departamento de Teoría y Procesos del Diseño: Gracias por haber conformado con nosotros un equipo en el que constantemente recibimos realimentación y en el que siempre se buscó generar un espacio de intercambio de ideas de manera respetuosa y enriquecedora.

Gracias, sobre todo, a la Comunidad Estudiantil del CONALEP Santa Fe. Sin ellos y la participación mediante sus ideas, inquietudes y opiniones no hubiera sido posible esta estrategia.

Y sin duda, a todas aquellas personas e instituciones que facilitaron información y que apoyaron a este equipo para lograr concretizar esta investigación. ¡Gracias!

Introducción

En México, el embarazo en la adolescencia ha sido visto y difundido como una problemática que aqueja y afecta a la sociedad. No es raro ver que los esfuerzos de las diferentes instituciones gubernamentales, principalmente del sector salud, educativo y económico, realizan estrategias, programas y planes para disminuirlo, sin embargo, estos esfuerzos no han servido de mucho, puesto que las estadísticas expresan el constante aumento en natalidad adolescente o mujeres jóvenes embarazadas.

Lo anterior se debe a que son variados los factores (económicos, educativos, culturales, etc.) que operan en cada grupo de adolescentes, por lo que todo parece indicar que para disminuirlo habría que hacer estrategias específicas para cada grupo.

Por otro lado, la academia y los especialistas en estudios de la juventud proponen que los mensajes educativos son un camino viable para disminuir la "problemática". En este entendido se considera que una maestría interdisciplinaria como la MADIC, en la cual se conjugan y dialogan el diseño, las tecnologías de la información y la comunicación, puede diseñar mensajes pertinentes, adecuados, para los jóvenes y de esta forma ayudar a disminuir el embarazo en adolescentes.

Para llevar a cabo el diseño de mensajes educativos sobre el embarazo en adolescentes, se eligió una comunidad de estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, (CONALEP), Plantel Santa Fe, con la cual se buscó, al principio, conocer sus ideas para originar una estrategia encaminada a la prevención de embarazos, sin embargo, durante la recolección de datos, se apreció que los jóvenes entrevistados tenían ideas poco fundamentadas en lo científico (representaciones sociales) acerca del embarazo en la adolescencia.

Por tanto, se decidió encaminar la propuesta de estrategia hacia el cambio de aquellas creencias erróneas acerca de diversos ámbitos y factores del embarazo en la adolescencia. Así, el objetivo general de esta investigación finalmente se enfocó a construir una estrategia dinámica a través del uso de la tecnología (mediante un juego basado en texto) para cambiar las representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia, la estrategia fue dirigida a estudiantes de 15 a 19 años del CONALEP Plantel Santa Fe.

Considerando lo anterior, los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

1.- Analizar los mensajes difundidos en las campañas de prevención del embarazo no deseado y embarazo en adolescentes para conocer si sus contenidos son o no adecuados para los jóvenes.

2.- Conocer los códigos comunicativos empleados por la comunidad investigada para identificar modos de comunicación particulares y emplearlos en la propuesta tecnológica.

3.- Fomentar la participación de los alumnos para conocer sus necesidades e intereses respecto al tema del embarazo en la adolescencia.

4.- Determinar las principales representaciones sociales del embarazo en la adolescencia, que son reproducidas por los estudiantes del CONALEP, para saber si pudieran ser cambiadas.

5.- Diseñar un prototipo de juego basado en texto que permitiera cambiar las representaciones sociales reproducidas por los jóvenes para que tomen decisiones más informadas.

6.- Evaluar el prototipo de juego basado en texto para detectar los cambios que permitan mejorarlo.

La metodología utilizada fue de carácter cualitativo principalmente participativa, la cual estuvo integrada por entrevistas, grupos focales y observación etnográfica. Con base en los datos recolectados se pudo detectar los códigos comunicativos utilizados por el grupo de estudiantes entrevistados, sus representaciones sociales sobre el embarazo en adolescentes, los medios digitales con los que se comunican y, finalmente, con toda esa información se pudo diseñar una propuesta de prototipo de juego basado en texto llamado Misión E-A.

De este modo, esta investigación fue organizada en 7 capítulos, los cuales desglosan el proceso estratégico y muestran cómo ocurrió la recolección y análisis de los datos obtenidos, veamos.

En el capítulo número uno se podrá leer un contexto general del embarazo en la adolescencia, desde cuál es la situación a nivel mundial y cuáles son antecedentes en México. En este apartado se explican cuáles fueron las primeras acciones que puso en marcha el Gobierno Federal ante un aumento demográfico y una "planificación familiar" como estrategia para bajar la tasa de natalidad en los años 70 y 80. En este apartado se explican dos conceptos importantes: qué es "adolescencia", o "ser adolescente", y qué son las representaciones sociales como parte de los hallazgos de esta investigación y por qué se decidió trabajar con ellas.

En el capítulo número dos se describió el actual estado del arte respecto a las estrategias y acciones gubernamentales a nivel internacional y nacional que promueven la disminución y prevención de embarazos adolescentes. Además, se analizó la Estrategia Nacional para la

Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), del gobierno mexicano, sus líneas de acción y su campaña "¿Cómo le hago?" para entender cómo se han difundido los mensajes a la población.

En el apartado número tres, se indicó cómo una "estrategia participativa" puede fomentar la apropiación de información, en este caso, sobre embarazo en la adolescencia. Y dado que este proyecto se gestó dentro de un posgrado interdisciplinario, se explicó cuál fue el papel de la interdisciplina para reunir a diversas áreas y estas aporten su conocimiento como es el caso del diseño participativo, la interacción humano-computadora y la comunicación participativa.

En el capítulo cuatro se describe qué es una metodología participativa, sus implicaciones y cómo será entendida en este trabajo. Además, se señalaron cuáles fueron los instrumentos de recolección de datos utilizados en el trabajo de investigación. Asimismo, se describió a la comunidad participante: el CONALEP, plantel Santa Fe.

En el capítulo cinco, se analizaron los resultados recabados del trabajo de campo participativo con la comunidad. Este capítulo tiene mucha importancia, puesto que es aquí donde se analizaron las representaciones sociales surgidas de los discursos de los adolescentes entrevistados previamente. Se hace hincapié en la extracción de códigos comunicativos para tener claridad del lenguaje a utilizar en el cierre de la estrategia.

En el capítulo seis se describió la propuesta de prototipo, nombrada como "Misión E.A.": un juego basado en texto para precisar las representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia que se halló en el discurso de los estudiantes del CONALEP. Se indicó cómo se conformó una narrativa interesante para esta población, cómo se creó el diseño de interfaz de usuario y los componentes tecnológicos del juego.

En el último capítulo, el equipo presentó la evaluación y resultados de la prueba de "Misión E.A.". Se describen cuáles fueron los instrumentos utilizados en esta última etapa, cómo se llevó a cabo la evaluación con una muestra de la población, en qué condiciones, cuáles fueron las limitantes a las que se enfrentó el equipo y cómo se resolvieron.

Se considera que el presente reporte brinda un panorama de cómo se organizó y llevó a cabo una propuesta de estrategia cuya importancia no sólo radicó en la participación y el diálogo, también en la interdisciplina. Se espera, sea un texto agradable, comprensible y que invite a reflexionar acerca de las ideas y creencias que existen respecto al tema tan sonado como lo es el embarazo en la adolescencia para tomar futuras decisiones.



Capítulo I : El embarazo en la adolescencia y sus representaciones sociales.

El embarazo en la adolescencia es concebido como problemático por muchas personas, en los medios de comunicación y en el entorno comunitario, sin embargo, es pertinente preguntar para quién es un "problema" y por qué lo es.

Comentarios como "El embarazo en adolescentes es un fracaso", "Pobrecita", "Ya no podrá estudiar..." o "Ya nadie la va a querer por tener un hijo" se han consolidado como manifestaciones de oposición y condena del embarazo en la adolescencia. Por otra parte, existen opiniones que, aunque no condenan la situación, sí muestran la inquietud latente, tal es el caso de las campañas para prevenir o evitar el embarazo en la adolescencia.

Este apartado revisa el tema desde diversas perspectivas con el fin de reflexionar sobre las representaciones sociales que surgen en el imaginario colectivo en torno al embarazo en la adolescencia, lo cual puede brindar posibles respuestas a las preguntas arriba mencionadas. Además, se brinda un panorama acerca de la situación mundial y nacional para conocer cómo se ha abordado el tema a lo largo de los años y hasta la actualidad. Todo ello, bajo el análisis de las diferentes posturas que se han dado desde instituciones como medios de comunicación, políticas públicas y sociedad.

Contexto general del embarazo en la adolescencia

Con el objetivo de conocer cómo se ha abordado el tema del embarazo en la adolescencia, es pertinente describir cuál es la situación a nivel mundial y en México. Es decir, cuáles son los datos relevantes para entender a la situación como una "problemática" y qué argumentos se tienen para justificar el emprendimiento de acciones que fomentan la prevención.

Situación mundial del embarazo en la adolescencia

En las últimas décadas, a medida que la población joven crece, el tema del embarazo

adolescente ha sido considerado por asociaciones civiles e instituciones gubernamentales como una situación que frena el desarrollo social y económico del mundo. Ese es el caso de la intervención de la Organización Mundial de la Salud (OMS), La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial (BM).

De acuerdo con un informe de la Organización Mundial de la Salud (2012) cerca de 16 millones de adolescentes entre los 15 y 19 años de edad dan a luz cada año. Esta situación permea alrededor del mundo. De hecho "bebés nacidos de madres adolescentes son aproximadamente el 11% de todos los nacimientos en el mundo; 95% de ellos ocurren en los países en desarrollo." (Organización Mundial de la Salud, 2012). Ello hace referencia a que la mayoría de las incidencias suelen ocurrir en países donde la población padece problemáticas tan estructurales como pobreza económica, poco acceso a servicios médicos y sanitarios, poca o nula educación formal (por escasez o falta de escuelas o educadores) y costumbres ligadas al machismo e inequidad de género.

En suma, la OMS declara su preocupación por esta situación con un argumento relacionado a una de las consecuencias que suele predominar en la sociedad internacional:

En los países de ingresos bajos y medianos, los bebés de madres menores de 20 años se enfrentan a un riesgo un 50% superior de mortalidad prenatal o de morir en las primeras semanas de vida que los bebés de mujeres de 20 a 29 años. Cuanto más joven sea la madre, mayor el riesgo para el bebé. Además, los recién nacidos de madres adolescentes tienen una mayor probabilidad de registrar peso bajo al nacer, con el consiguiente riesgo de efectos a largo plazo (Organización Mundial de la Salud, 2016).

El argumento anterior revela que un motivo más por el cual no es recomendable tener un embarazo en la etapa de la adolescencia es el riesgo de salud que afectaría a una madre y/o a un recién nacido. Pero, para ser precisos, no se brinda una aclaración amplia de las medidas sanitarias que pueden ser las condicionantes para que ocurra una muerte prenatal. Además, no se explica cuáles son las causas que pueden originar la muerte de un bebé al nacer de una madre adolescente, porque pareciera que sólo por el hecho de que la madre tenga menos de 20 años, el recién nacido moriría.

Por otra parte se tiene registro que la desigualdad entre hombres y mujeres y los riesgos de un parto adolescente se intensifican en países como República del Congo, Zambia, Malawi, en donde, de acuerdo con las encuestas demográficas y de salud que organizó el Banco Mundial, en 2014, Zambia y Malawi representaron más del 29% de mujeres que tuvieron hijos entre los 15 a 19 años de edad o que se encuentran embarazadas. Asimismo, se aprecia que el continente africano es el que suele presentar este problema conforme

han pasado los años, según lo reporta esta fuente (ver ilustración 1).

Además, de acuerdo con los indicadores de desarrollo mundial del Banco Mundial del año 2014 ubica a Eslovenia, Suiza y Corea como los tres países que poseen un porcentaje menor de madres adolescentes por cada 1000 mujeres con edades de 15 a 19 años. Asimismo, México y Chile son los países que poseen un 64 y 55 por ciento respectivamente, siendo los países encuestados con mayor porcentaje de mujeres adolescentes embarazadas.

Como medida para disminuir el porcentaje de madres adolescentes a nivel mundial se han discutido programas en los que la protección de los derechos sexuales y reproductivos, son prioridad. Este hecho representa un lugar importante en la agenda

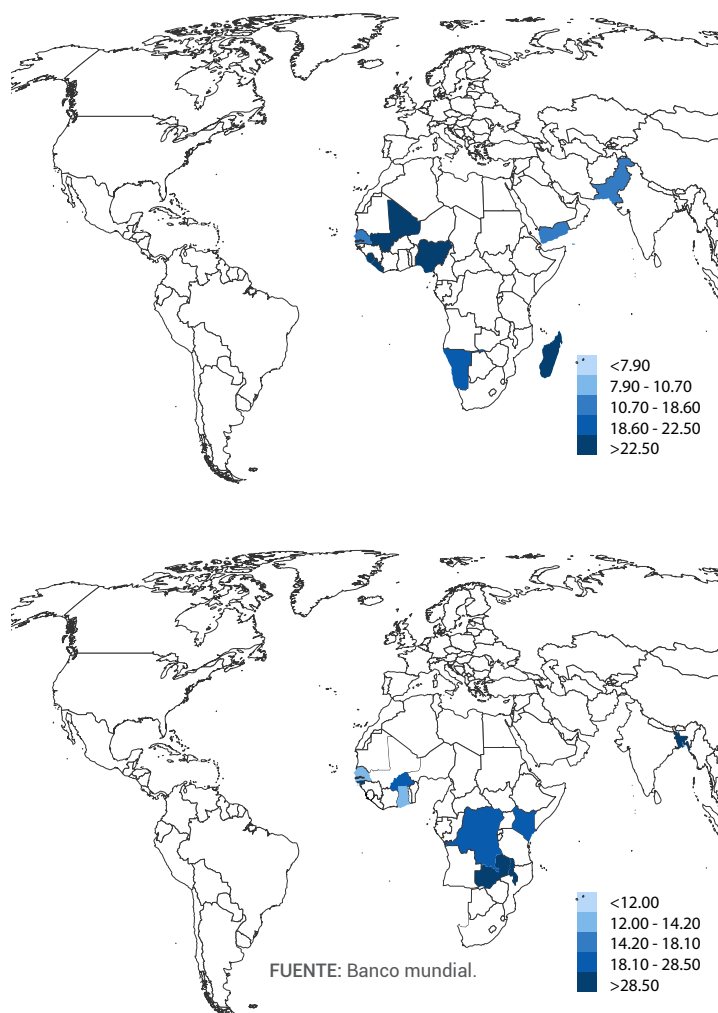


Ilustración 1: Comparación por año de países que poseen los más altos índices de madres adolescentes en el mundo del año 2013 y 2014.

política desde 1994 en la *Conferencia Internacional de Población y Desarrollo*, llevada a cabo en El Cairo, Egipto, donde 179 países fueron convocados por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). En este evento se consideró como un plan de acción, el cual contempló el tratamiento de los derechos reproductivos, la planificación familiar y la prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual.

Entre las medidas más relevantes de este plan de acción se propuso que todos los países, a más tardar en el año 2015, debieron esforzarse para que la salud reproductiva se encuentre al alcance de todas las personas. Según la ONU (1995) la atención de la salud reproductiva debería abarcar, entre otras cosas: asesoramiento, información, educación, comunicaciones y servicios en materia de planificación de la familia; educación y servicios de atención prenatal, partos sin riesgos, y atención después del parto, en particular para la lactancia materna y la atención de la salud materno infantil, entre otros asuntos relacionados con el cuidado y preservación sanitaria de la salud reproductiva y sexual. Estas propuestas parecen ser tajantes y certeras, sin embargo, la cuestión es obvia: ¿esto se lleva a cabo en cada país?

Otras medidas importantes fueron las propuestas en las que los gobiernos deben preparar programas para atender a las necesidades de las mujeres adolescentes, y que elaboren programas innovadores para tengan acceso a la información, asesoramiento y servicios de salud reproductiva.

Esos programas deben educar y facultar al hombre para que comparta por igual las responsabilidades de la planificación de la familia y las labores domésticas y de crianza de los hijos y acepte la responsabilidad de prevenir las enfermedades de transmisión sexual. Los programas deberían llegar al hombre en su trabajo, en el hogar y en los lugares de esparcimiento. Con el apoyo y la orientación de los padres, y de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño, se debería llegar también a los muchachos y adolescentes en las escuelas, las organizaciones juveniles y los lugares donde se reúnan. Acompañados de la información y el asesoramiento necesarios, se deberían promover y hacer accesibles métodos de contracepción masculina voluntarios y adecuados, así como métodos encaminados a prevenir las enfermedades de transmisión sexual, incluido el SIDA. (Organización de las Naciones Unidas, 1995, p. 39)

Aunque ya se han establecido las medidas anteriores, surgen muchas dudas que no han parecido ser resueltas, ya que las cifras que se describieron en los primeros párrafos obedecen a que, en estas políticas públicas mundiales se ha descuidado la manera en que las diversas comunidades de adolescentes viven, pues ello es un reflejo de las costumbres y tradiciones

que poseen, y pudieran ser un motivo por el cual continua el "problema". Además, cabría preguntarse si estos países (en vías de desarrollo) poseen características adversas que los orillan a incidir en el problema. ¿Acaso existe alguna relación o semejanza entre estos países? ¿Qué condiciones económicas, políticas y culturales provocan que se permean esta situación?

Situación nacional del embarazo en la adolescencia

Listas como las construidas por el Banco Mundial permiten notar que el embarazo en la adolescencia es "más preocupante" en países como Chile y México, puesto que se colocan en los primeros puestos por tener un amplio porcentaje de madres adolescentes.

Este hecho no ha pasado desapercibido en México, por ello, es un tema que se ha convertido parte de la agenda para mejorar el desarrollo político, económico y social del país. A continuación se brindan algunos datos que sirven de referencia para conocer cómo es la situación del embarazo en la adolescencia en México.

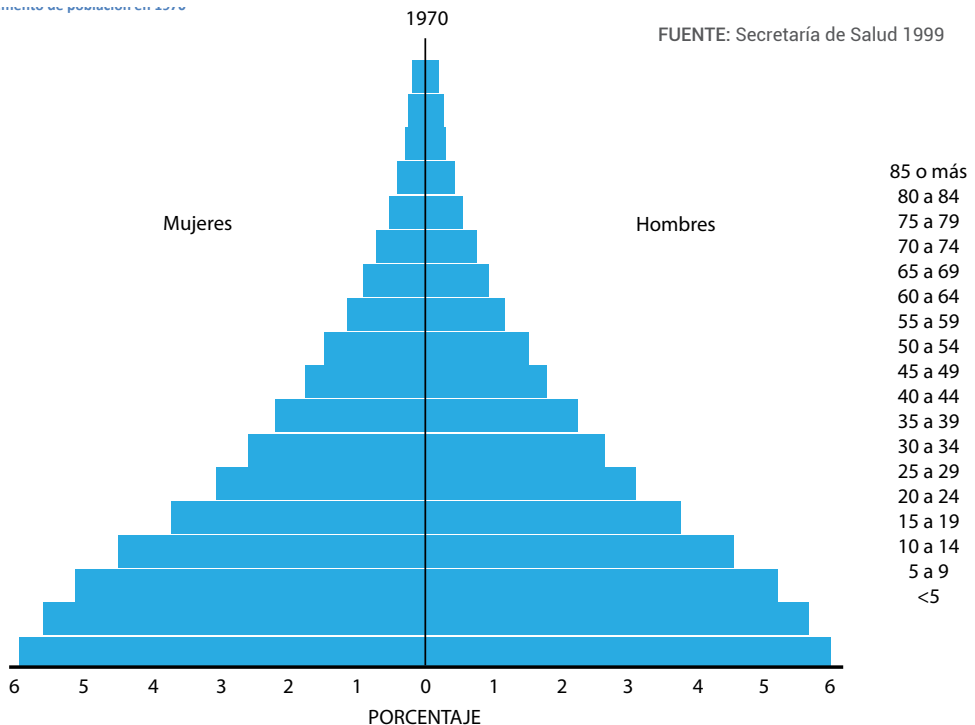
Antecedentes del embarazo en la adolescencia en México

Describir una revisión histórica del embarazo en adolescentes en México es más complejo de lo que parece, sin embargo, se puede tomar como punto de partida el surgimiento del concepto de planificación familiar, el cual data de 1972, año que podría ser considerado como inicio de las primeras acciones para controlar esta situación.

¿Cómo surge la preocupación? De acuerdo con el informe *La Salud Sexual y Reproductiva en los y las adolescentes* publicado por la Secretaría de Salud (1999), durante la década de 1970, la población de adolescentes aumentó de manera considerable respecto a años pasados (ver gráfico 1); esto funciona como indicio para determinar por qué surgen las primeras acciones preventivas para evitar que las personas en esta etapa de la vida procreen hijos.

Uno de los primeros programas de planificación familiar fue la *Ley General de Población* de 1974, la cual garantizó a las personas el derecho a ejercer de manera libre, responsable e informada, la decisión sobre cuándo y cuántos hijos tener. En 1977, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) creó la primera Política Demográfica Nacional y Regional, la cual tuvo por objetivo disminuir la tasa de crecimiento de la población. El CONAPO fue el primero en desarrollar líneas de acción del *Programa Nacional de Planificación Familiar*.

Es en esta década cuando se detectaron los primeros indicadores de ascenso en población adolescente en México. De acuerdo con cifras de la SS (1999), el número de adolescentes se estimó en 11.4 millones (ver gráfica 1). Este dato resulta útil porque en 1976, sólo el 14.2% de los adolescentes utilizaban algún método anticonceptivo una vez



Gráfica 1: Incremento de población en 1970

iniciada su vida sexual; 19 años después, su uso ascendió a 36.1%.

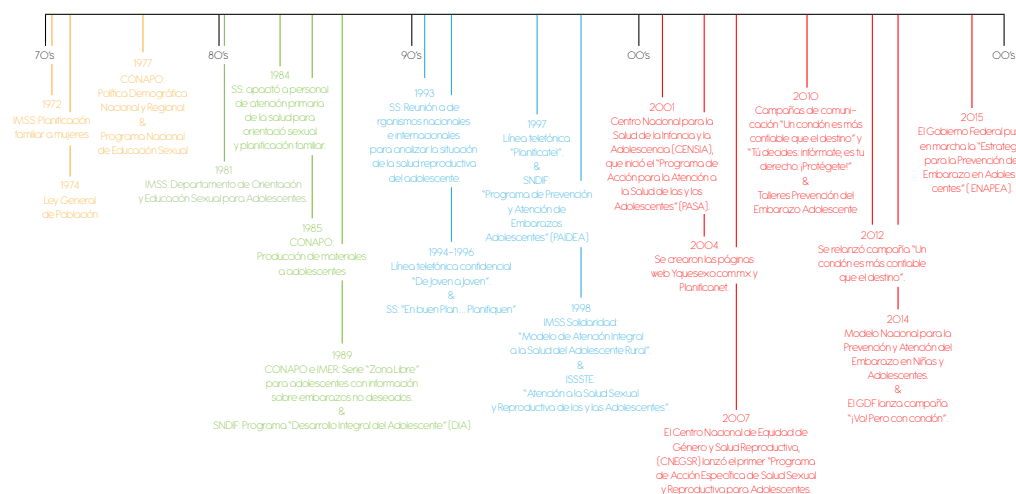
Fue hasta finales de la década de 1980 y principios de 1990 que se registró el comienzo de la vida sexual de los jóvenes a más temprana edad, y esto se reflejaba en mayor número de parejas lo cual representaba riesgos. De esta manera, tanto hombres como mujeres manifestaban que carecían de información sobre anticoncepción, sexualidad, planificación familiar y salud reproductiva.

Posteriormente, 1993 representó un año crucial para la puesta en marcha de diferentes estrategias para la prevención de embarazos en adolescentes, cuando la Secretaría de Salud reunió a diversos órganos nacionales e internacionales, públicos y privados, con el fin de exponer sus trabajos al respecto. Como resultado de esa convocatoria surgió *La Declaración de Monterrey*, la cual permitió el inicio del *Programa de Atención a la Salud Integral y Reproductiva a los Adolescentes*.

En consecuencia la Secretaría de Salud inició el *Programa Nacional de Adolescentes*, el cual incluyó actividades basadas en la comunicación interpersonal. Este programa consistió en fomentar la posposición de un embarazo, prevención de embarazos no planeados y no deseados, evitar las enfermedades de transmisión sexual y adoptar estilos de vida que permitieran la creación de proyectos de vida.

A partir del año 2000 (año en el que ganó la presidencia Vicente Fox Quesada¹), “las prioridades de las políticas de población y salud sexual y reproductiva se descuidaron y se dejaron de monitorear las acciones realizadas por las 17 dependencias del pleno, lo cual explica la falta de impacto en la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes” (ENAPEA, 2016, p. 48).

Pese a la administración panista, se registraron algunos esfuerzos por continuar brindando servicios de salud a la población adolescente. En 2001 se creó el Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia (CENSIA), el cual inauguró el *Programa de Acción para la Atención a la Salud de las y los Adolescentes* (PESA), “que enfatizó en la atención del motivo de consulta, la consejería integral y la referencia y canalización de las personas de entre 10 y 19 años” (ENAPEA, 2016, p. 49).



Esquema 1: Estrategias y programas para la prevención del embarazo en la adolescencia desde 1972 a 2015

Años después, las estrategias y campañas de prevención del embarazo en adolescencia se fortalecerían, puesto que cada año se registraron aumentos en embarazos no planificados y no deseados. La siguiente línea del tiempo resume cuáles fueron las acciones implementadas desde 1970 hasta la actualidad, con el objetivo de indicar cómo cada una ha representado la preocupación por el aumento de embarazos en la adolescencia.

Situación actual del embarazo en la adolescencia en México

La situación que se vive en la actualidad respecto al embarazo en la adolescencia está marcada por la preocupación y la estigmatización, puesto que existen indicadores provenientes de

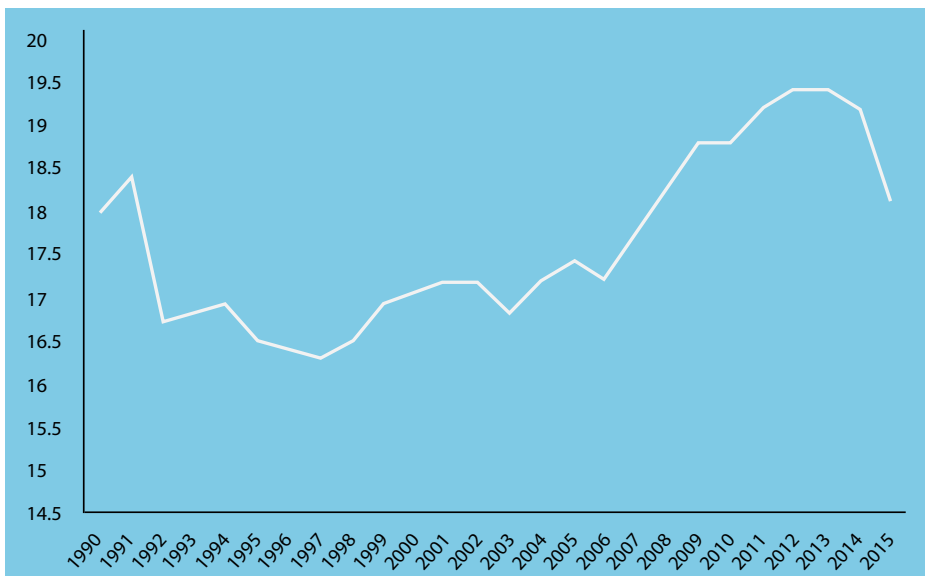
¹ Representante del Partido Acción Nacional, cuya ideología se considera conservadora porque no fue prioritaria la sexualidad humana en el periodo de su administración.

organismos internacionales que ubican a México como uno de los países en que ocurren más casos de esta situación. Por otra parte, el Gobierno Federal continúa reforzando sus políticas públicas en pro de la prevención de este suceso mediante *la Estrategia Nacional para la Prevención de Embarazos en la Adolescencia* (ENAPEA), la cual se detallará en el siguiente capítulo. Existen cifras que han demostrado que el embarazo en la adolescencia ha cambiado, puesto que un gran porcentaje de adolescentes ha deseado embarazarse en los rangos de edad de 15 a 19 años. A continuación se detalla esta información.

México es uno de los países que encabezan los *rankings* a nivel mundial respecto al tema del embarazo en adolescentes; por lo menos hay dos listas que suelen consultarse cuando se investiga acerca del tema: el *ranking* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). De acuerdo con notas periodísticas actuales “entre los países de la OCDE, México encabeza la lista de mayor índice de embarazos, con 64 por cada mil adolescentes. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ubica a México entre los primeros lugares de embarazos adolescentes.” (Gómez Quintero, 2016).

Estas cifras son aparentemente impactantes porque ubican a México como un país en el que no se ha superado la problemática desde que se ha detectado. Sin embargo, no se especifica qué variables se han tomado en cuenta para construir la lista.

Es necesario precisar que en este ranking no se está considerando el tamaño poblacional, situación que es muy particular y que, parece darse por establecido. Ello no propicia que ésta sea una fuente del todo confiable.



Gráfica 2: Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (menores de 20 años) en México, 1990 a 2015.

Para precisar las cifras que proponen la OCDE y el BID es prudente conocer la población total actual de personas de 15 a 19 años en México mediante la distribución de población adolescente. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el último censo poblacional, realizado en 2010 indica que en México existen 11,026,112 personas que tienen de 15 a 19 años de edad, grupo identificado como población adolescente. De esos, 5 520 121 personas son hombres y 5 505 991 son mujeres.

Tomando en cuenta dichas cifras, el INEGI, mediante las estadísticas de natalidad, difunde que en 2015 existieron 18.1% de nacimientos registrados de madres adolescentes, 11 % menos que el año pasado. Además, como se puede apreciar en el gráfico 2 ocurrió una aparente disminución respecto a los cuatro años anteriores.

Como se puede notar, a partir del año 2013, la natalidad adolescente comenzó a disminuir. Esto contrasta con la idea que propone, no sólo la OCDE y el BID, sino, los datos nacionales que sugieren que el embarazo en la adolescencia se ha convertido en una "epidemia". Por supuesto, es necesario observar detenidamente estos datos y establecer críticas y reflexiones puesto que, desafortunadamente no se establece la diferencia entre natalidad y embarazo, la cual es amplia.

Estos datos, únicamente brindan aquellos nacimientos registrados con encuestas, sin embargo, quedan fuera aquellas mujeres adolescentes que están/estaban embarazadas



Ilustración 2: Estados que presentan mayor tasa de Fecundidad Adolescente en 2014.

² De acuerdo con el sitio web de CONAPO (2016): la estimación de las tasas de fecundidad se realizó tomando periodos trianuales. Para 2009 se consideró el trienio 2006-2008 (cálculos realizados con la última base de datos expandida a proyecciones de la población de México 2010-2050), y para 2014 el trienio 2011-2013.

Tasa Global de Fecundidad y Tasa de Fecundidad Adolescente, 2009 y 2014

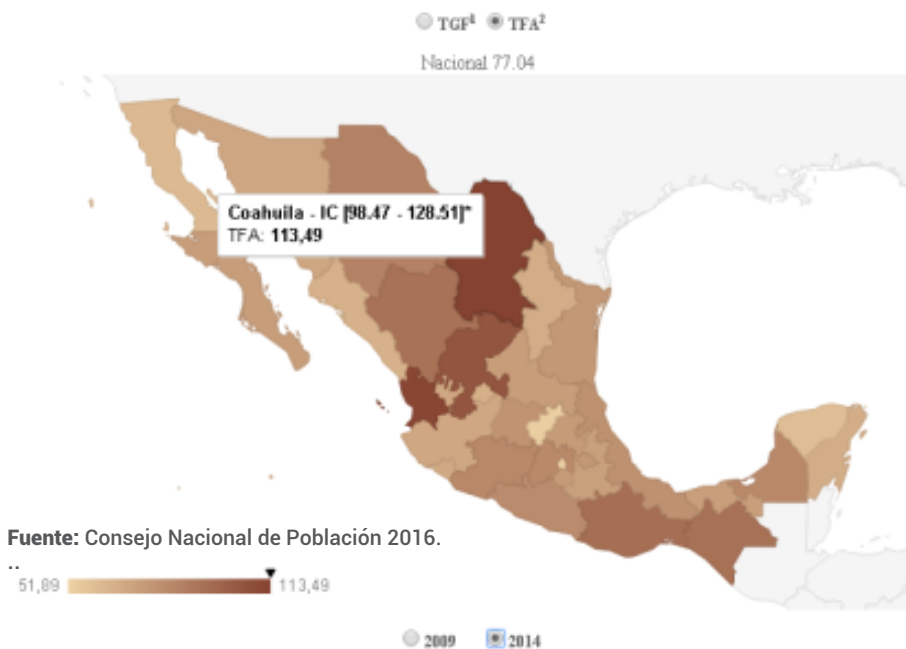


Ilustración 3: Tasa de Fecundidad Adolescente en Coahuila durante 2014.

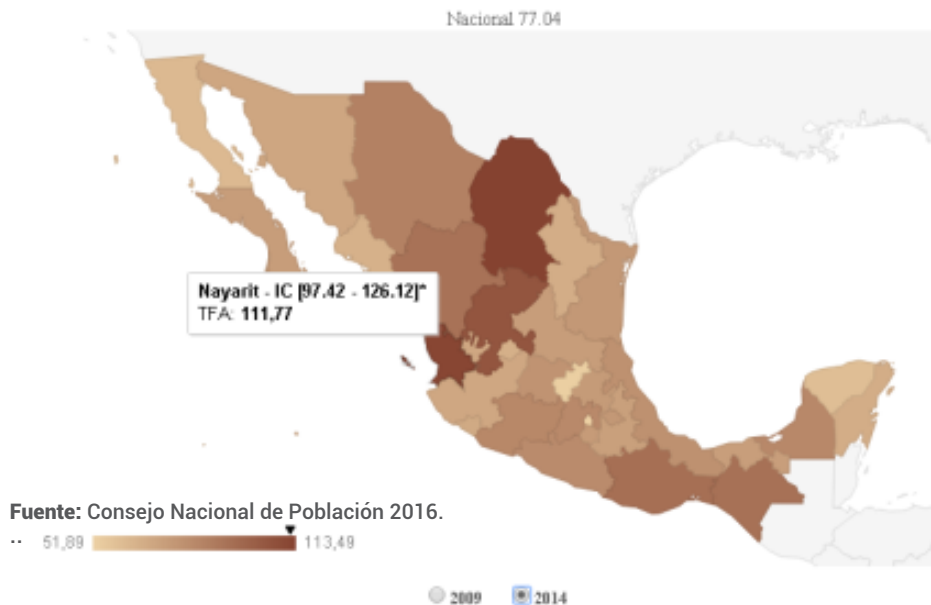
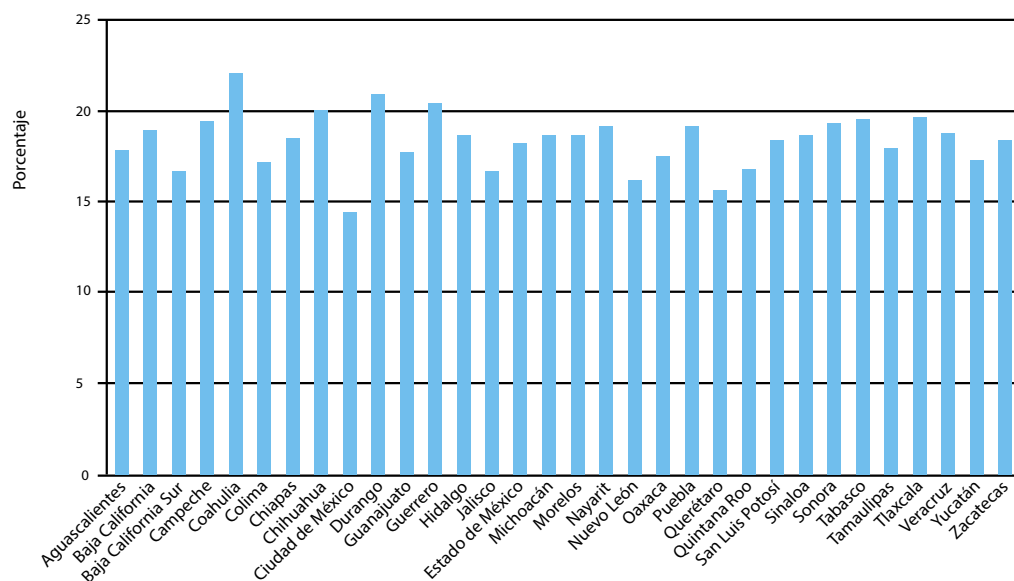


Ilustración 4: Tasa de Fecundidad Adolescente en Nayarit durante 2014.

en la época en que se efectuaron estos censos. Por tanto, sigue quedando poca clara la idea de que “el embarazo en adolescentes” sea suficientemente bien medido.

Por otro lado, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) mediante la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), señalan que en el 2014, la tasa de fecundidad adolescente² constaba de 77.04% en la población nacional. En estas estimaciones se detallan



Gráfica 3: Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes por entidad federativa en 2015.

los porcentajes por entidad federativa, permitiendo enriquecer el dato general. De ese modo, se puede notar (ver ilustración 2) que los estados de Coahuila y Nayarit poseían la tasa más alta de fecundidad adolescente del país. En tanto, se puede observar en la ilustración 3 que Coahuila posee una tasa de Fecundidad Adolescente de 113,49 nacimientos, mientras que Nayarit posee 111,77 nacimientos de madres adolescentes (ver Ilustración 4).

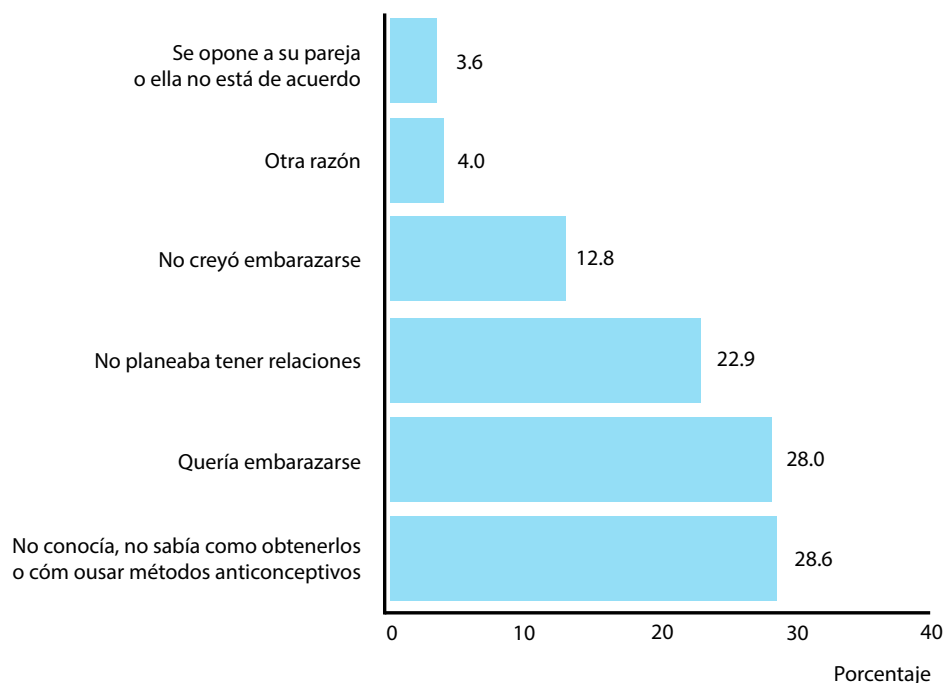
El INEGI proporciona datos actualizados hasta 2015 acerca de la Encuesta de Natalidad en madres adolescentes en México. En este se aprecia que Coahuila posee el más alto porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes con un 22%, le sigue el estado de Durango con 21%; en tanto, el estado que posee el menor porcentaje es la Ciudad de México (ver gráfica 3).

Un factor que puede contribuir a ampliar los datos hasta ahora brindados es el complemento con diversas fuentes. En este caso, para brindar relevancia a lo anterior, es preciso revisar algunos datos brindados por la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica emitida en 2014, respecto al uso de métodos anticonceptivos; tema ampliamente relacionado con los embarazos en la adolescencia.

La ENADID reporta mediante los indicadores de Salud Sexual y Reproductiva de 2009 y 2014 que a nivel nacional, en 2014, 91.3% de las mujeres adolescentes (de 15 a 19 años) conoce y sabe utilizar al menos un método anticonceptivo. En tanto, el 54.8% de mujeres en edad fértil, en el rango de 15 a 19 años, utilizaron un anticonceptivo en su primera relación sexual.

De acuerdo con el documento emitido por el CONAPO sobre la Situación de la Salud Sexual y Reproductiva (2016), el último dato representa un avance dadas las acciones emprendidas por el *Programa de Acción Específico (PAE) Salud Sexual y Reproductiva*

Estimaciones CONAPO



Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014.

Gráfica 4: Distribución porcentual de las mujeres en edad fértil por razones de no uso de métodos anticonceptivos en la primer relación sexual, 2014.

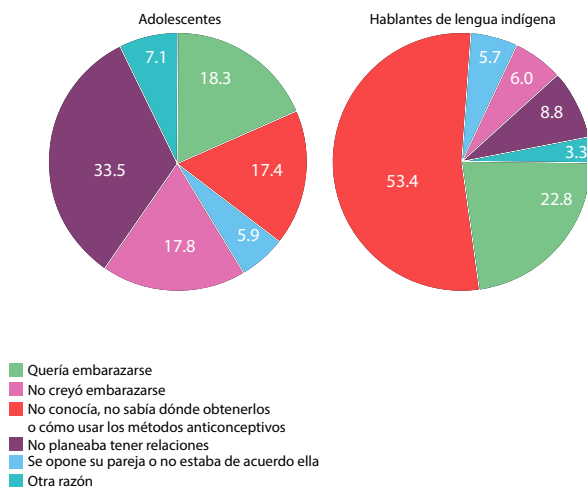
para Adolescentes 2013-2018, en las que se llevaron a cabo estrategias de información, educación y comunicación acordes a las necesidades de las diferentes poblaciones, especialmente la indígena.

Respecto al no uso de anticonceptivos en las relaciones sexuales de los adolescentes, las estimaciones del CONAPO, permiten observar en el gráfico 4 que 28.6% de las personas encuestadas a nivel nacional no utilizaron métodos anticonceptivos porque no los

conocían, no sabían dónde obtenerlos o no sabían cómo utilizarlos, en tanto, el 28% no lo hizo porque deseaba embarazarse. Esta información se desprende de la pregunta que se realizó relacionado a la primera relación sexual, sin embargo, resulta incompleto porque no se aclara la edad que tenían los encuestados.

Respecto al no uso de anticonceptivos en las relaciones sexuales de los adolescentes, las estimaciones del CONAPO, permiten observar en el gráfico 4 que 28.6% de las personas encuestadas a nivel nacional no utilizaron métodos anticonceptivos porque no los conocían, no sabían dónde obtenerlos o no sabían cómo utilizarlos, en tanto, el 28% no lo hizo porque deseaba embarazarse. Esta información se desprende de la pregunta que se realizó relacionado a la primera relación sexual, sin embargo, resulta incompleto porque no se aclara la edad que tenían los encuestados.

Respecto a ello, esta misma fuente reportó que un 18.3% de mujeres adolescentes, aseguraron no haber querido utilizar un método anticonceptivo en su primera relación sexual en 2014 a nivel nacional, porque deseaban embarazarse. Esta cifra resulta



Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014

Gráfica 5: Distribución porcentual de las mujeres adolescentes y de hablantes de la lengua indígena por razones de no uso de métodos anticonceptivos en la primer relación sexual, 2014.

significativa porque representa a la mayoría de la población encuestada (ver gráfica 5).

Los datos anteriores brindan un panorama acerca del uso y no uso de los métodos anticonceptivos, sin embargo, se puede notar que hay un sesgo de género, el cual no permite brindar con claridad si los hombres utilizaron y conocieron algún o algunos métodos anticonceptivos.

De esa manera cabe preguntarse ¿por qué no encuestar a los hombres adolescentes? ¿Cuáles serían las desventajas? La respuesta a esas preguntas podría ser el comienzo de la equidad en la recolección de datos, que en consecuencia, se reflejaría en conocer de manera completa la

información sobre consumo de anticonceptivos en la etapa adolescente en México. Este sesgo permite aseverar que las mujeres adquieren la responsabilidad de cuidarse a sí mismas y de su pareja, como si se tratara de ser la única persona que debiera hacerlo.

Hasta aquí se ha brindado el panorama actual que se reporta mediante indicadores, cifras y resultados numéricos respecto al embarazo en la adolescencia.

Es en este punto donde surge la primera limitante de esta investigación: pues al ser un tema complejo no será posible realizar abordarlo de manera amplia, dado que incide en disciplinas que no competen a este equipo de investigación compuesto por comunicólogos, diseñadores de la información y tecnólogos. Por otra parte, esto sirve como una invitación para que continuar analizando las causas, incidencias y factores por los cuales ocurre este acontecimiento desde diferentes perspectivas; tanto sociales como biológicas.

Debate sobre las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia

Como se ha visto, la manera en que se conceptualiza al embarazo en la adolescencia se relaciona con la prevención de una problemática que se ha suscitado y que no se ha superado con el paso de los años, no sólo en México, sino a nivel mundial.

Los datos brindados sirven para determinar que desde múltiples puntos de vista, el embarazo en la adolescencia es conceptualizado como un "problema", el cual genera preocupación porque afecta a diversos sectores. Por ejemplo, como se mencionó, afecta en un corto y largo plazo la economía y desarrollo social de un país.

Esta investigación ha sido concebida con el propósito de no solamente conocer el panorama que persiste en la situación del embarazo en la adolescencia, también, surge con la idea de reflexionar cómo se ha abordado, por qué se ha abordado así y para qué se ha abordado de esa manera. En este sentido, surge la inquietud por contestar dichas preguntas mediante la referencia de una teoría que puede apoyar a realizar esta tarea: las representaciones sociales.

¿Por qué basarse en la teoría de las representaciones sociales en una maestría en Diseño, Información y Comunicación y en un proyecto acerca de embarazo en la adolescencia? Porque, "constituye un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social, así también para ofrecer los medios de intervención sobre esta última, con relación a las otras disciplinas.". (Jodelet, 2000, p. 9). Es decir, permite complejizar en torno a situaciones sociales en las que la interdisciplina, presente en la MADIC, interviene. En este sentido, las representaciones sociales pueden ayudar a comprender el proceso por el cual la situación del embarazo en la adolescencia es entendida, pensada y comprendida de una manera determinada.

Para Moscovici (1984) las representaciones sociales son un fenómeno. Incluso, discute el antecedente brindado por Durkheim, el cual situaba a esto como un concepto, estático y

que afectaba de manera homogénea a todos por igual. Las representaciones sociales pueden definirse como manifestaciones intelectuales compartidas y colectivas, por ejemplo; la ciencia, la religión, los mitos, los modales, el tiempo y el espacio. Jodelet (1989) establece una definición que se ha tomado como eje para entender su conceptualización; sugiere definir las como las formas de conocimientos socialmente elaborados y compartidos, los cuales tienen un objetivo práctico: la construcción de una realidad común a un conjunto social.

Entendiendo lo anterior, Moscovici (1984) distingue dos cualidades importantes de las representaciones sociales:

A) Deben ser vistas como una manera específica de comprensión y comunicación, es decir, que no suelen ser ideas homogéneas o que actúan de la misma manera en todos los individuos. Dentro de esta categoría, este autor, explica que las representaciones sociales poseen dos facetas: la faceta icónica y la faceta simbólica. Dentro de la faceta icónica, se puede imaginar o, quizá moldear la forma, estructura y función de un algo o alguien; en tanto, en la faceta simbólica, se expresan los conceptos, ideas, situaciones a dicho objeto. No necesariamente ocurren en el mismo momento y, aclara, el autor, que la percepción de ese algo diferirá de persona en persona.

B) las representaciones sociales deben ser entendidas como hechos fluidos, no estáticos. Es decir, que dependiendo de las relaciones entre los individuos, y su comportamiento, pueden aparecer o desaparecer; las representaciones sociales son cambiantes, no permanentes.

Así mismo, las representaciones sociales poseen dos propiedades elementales:

A) Convencionalizan los objetos, personas y eventos: Caracterizan; les brindan una forma definida, categorías y gradualmente se les establece como modelos de cierto tipo. Estos son compartidos por las personas. Por ejemplo: El cargo que desempeña un profesor, sin importar su especialidad. Suele ser visto como una persona que tiene autoridad frente a un grupo de personas en un salón de clases, y que su objetivo es "enseñar"; brindar y compartir sus conocimientos.

B) Son prescriptivos. Moscovici (1984) sugiere entenderlos como figuras que se imponen a sí mismos con fuerza incontenible. Esta "fuerza" es una combinación de una estructura la cual se presenta antes de que se empiece a pensar, y de una tradición que decreta lo que debemos pensar". Por ejemplo: Durante generaciones se ha inculcado a los estudiantes (sobre todo los de nivel básico) que su profesor tendrá la razón, porque es quien sabe, porque tiene un cargo superior y porque sabe cómo manejar las situaciones. En este sentido, para las personas que conocerán a un profesor, pensarían que esa persona posee las características descritas, pese a que, el primer día, él/ella mismo(a) proponga otra manera de conceptualizarle.

Las representaciones sociales suelen ser conceptualizadas como objetos, sin embargo, no

necesariamente son "algo" tangible, puesto que surgen con el proceso de la comunicación que se establece entre los seres humanos provocando las acciones que se emprenden. En el proceso de comunicación se puede notar que las representaciones sociales son importantes influenciadores de comportamientos, por ello, esta teoría ha sido ampliamente estudiada en campos de conocimiento como la psicología social.

Al respecto; Mora (2002), propone analizar la actitud como una dimensión elemental de las representaciones sociales. Describe que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Es un componente que promueve la motivación y tiene implicaciones en el comportamiento colectivo de los seres humanos.

En la teoría de las representaciones sociales, gran cantidad de autores superan la idea de llamar influencia a estas creaciones. Ellos, más bien, le llaman construcciones. Destacando que "este crear, la realidad significa que en general experimentamos y pensamos en términos de "mundos reales". Es decir, nuestros mundos, tantos como sean o como pensemos que sean, son parcialmente constituidos por recolecciones de lo que solían ser, mezclados con anticipaciones, cálculos y alternativas que nos hacen actuar." (Valencia & Elejabarrieta, 2007, p. 133).

En resumen, las representaciones sociales pueden ser definidas como "la elaboración de un objeto social por la comunidad" (Moscovici, 1963, p. 251), donde un objeto pueden ser ideas, información, opiniones y otras manifestaciones de conocimiento del mundo. Al tratarse de percepciones y recepciones, los asuntos de la vida social adquieren diferentes representaciones sociales. Ese es el caso del tema que ocupa a este trabajo de investigación: el embarazo en la adolescencia.

Precisar acerca de las concepciones sociales surgidas desde diferentes grupos sociales relacionadas con el embarazo en la adolescencia es primordial para saber por qué se pretende incidir únicamente en su prevención. Esto también podría servir como un punto de partida para conocer las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia en grupos específicos, como las comunidades estudiantiles.

Dado que lo anterior forma parte de los objetivos de esta investigación, a continuación se expondrán cuáles han sido las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia para verificar si corresponden a los datos antes brindados y, sobre todo, que encuentran significado en la vida social.

Representaciones sociales de la adolescencia

Antes de abordar las representaciones sociales surgidas de grupos como los medios de comunicación, es pertinente realizar un recorrido por las conceptualizaciones que propone la sociedad acerca de la adolescencia, puesto que, es la población a la cual se le adjudican

factores como la iniciación de la vida sexual, la falta de responsabilidad sobre sus cuerpos y como una etapa de cambios explícitos.

"En general se considera que la adolescencia es la etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, comprendida entre los 10 y 19 años" (Díaz-Sánchez, 2003, p. 24) Para la Organización Mundial de la Salud (2017) es una etapa de transición caracterizada por crecimiento y desarrollo rápido, principalmente. "Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.". (Organización Mundial de la Salud, 2017).

La OMS continúa detallando las características de la adolescencia y agrega que los cambios biológicos que se presentan en esta etapa son universales, sin embargo, dependiendo del contexto, sufrirán especificidades esos cambios. Lo que refiere este organismo es que los cambios en el organismo humano sufren cambios, pero que dependiendo de la cultura y contexto social en el que se desenvuelvan las personas, esos cambios se manifestarán de manera distinta.

Esta postura parece estar relacionada con un ámbito clásico o común de la adolescencia: la visión biologicista-médica. Donde se trata de explicar los cambios físicos que sufren las personas que transitan por esta etapa. Sin embargo, la adolescencia puede suponer muchas situaciones que rebasan la terminología médica, puesto que son seres humanos y se encuentran en un contexto social dotado de cultura.

La OMS es quien también dedica una reflexión respecto al ámbito sociocultural en que se desenvuelven los adolescentes. Sugiere que es una etapa de maduración que servirá para generar, más tarde, independencia económica, social y cultural, además es la transición que es dirigida al desarrollo de la identidad, la adquisición de responsabilidades de adulto y la capacidad para razonar de manera adulta.

Esta postura que, al parecer, toma en cuenta los aspectos sociales e individuales de los adolescentes, permite notar que existe un prejuicio encaminado a una visión de la adolescencia como una etapa de "maduración" física y emocional, en la que se es necesario transitar para ser una persona íntegra (adulthood). Ante ello surge una cuestión: ¿Acaso esta etapa es sinónimo de inmadurez?

La postura del organismo líder en programas de salud a nivel mundial, representa a la adolescencia como una etapa donde se adolece, es decir, donde todavía no se ha alcanzado la adultez, que es considerada, como una etapa de pleno desarrollo individual, tanto físico como emocional.

Silva y Galvis (2010) sugieren que el concepto de adolescencia es una construcción social y cultural basada en la fase natural del desarrollo humano, la cual es detonada en el comportamiento social y que debería ser comprendida como resultado de las culturas.

Así mismo, Carles Feixa reflexiona en torno al nombramiento de esta etapa y sugiere llamarlo como juventud. Desde su punto de vista:

[...] la juventud aparece como una construcción cultural relativa en el tiempo y en el espacio. Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). (Feixa, 1998)

A pesar de que se considera una construcción social, en la mayoría de la bibliografía médica e incluso académica, la adolescencia "en el contexto social y de salud, se considera como una etapa donde los individuos son altamente vulnerables" (Díaz-Sánchez, 2003, p. 24). Ello porque se cree que son las personas que cometen errores con mayor facilidad. Además, porque se cree que su intelecto no es lo suficientemente "amplio" para entender la complejidad de las situaciones.

Es conveniente cuestionar la validez de estas creencias. Ello porque pareciera que cuando se menciona la palabra adolescente, significa describir a aquellas personas que son vulnerables por el simple hecho de estar creciendo. Además, cabría preguntarse: ¿Por qué se considera que los adolescentes pueden ser más vulnerables que otros? ¿A qué situación o situaciones son vulnerables?

Cuando se realizan las preguntas anteriores se puede asegurar que la mayoría de las respuestas enumerarán factores como la drogadicción, planeación y cometido de delitos y el ejercicio de la sexualidad tomando en cuenta el coito (sin protección anticonceptiva) como única manera de manifestar el placer y deseo erótico en los adolescentes.

Es justamente en las últimas opciones que recae esta investigación, pero especialmente en una, que se relaciona de manera directa con el ejercicio de la sexualidad y la reproducción. Al respecto, Pam Alldred y Miriam David sugieren que "la sexualidad de las personas jóvenes, es construida como peligrosa en diferentes niveles..." (Alldred & David, 2008, p. 27).

El discurso que suele emplearse en el tema de la sexualidad adolescente contempla que "no conocen sus cuerpos ni sus derechos y por tanto no se encuentran con las herramientas necesarias para poder negociar el sexo seguro..." (Fundación Mexicana de Apoyo Infantil A.C. Save The Children, 2016, p. 16). Este argumento comete un error elemental: tiende a generalizar y es determinista. En este punto es imprescindible recordar que la sexualidad no se debería limitarse sólo al sexo.

Para Ehrenfeld Lenkiewicz (2011) la sexualidad es un tema que aún en la actualidad y en la mayoría de las sociedades no suele platicarse de manera abierta o naturalizada. Incluso, asegura, no es del todo aceptado hablar de ello. Esto complica el ejercicio de la sexualidad de los adolescentes porque no platican de sus dudas y deseos por experimentar actos eróticos. El inicio de la sexualidad en la adolescencia es una expectativa generalizada por parte de la

sociedad. Sin embargo, como lo indica Ehrenfeld Lenkiewicz (2011a), la religión, la escuela y las instituciones de salud han sido las estructuras sociales que han controlado de manera exitosa la sexualidad. Ello ha permitido que los adolescentes en México, por lo menos, “aprendan que el sexo prematuro sea considerado como pecado (...)” (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011a, p. 78).

Para los medios de comunicación, las prácticas sexuales de los adolescentes son problemáticas porque se relacionan con los peligros que pueden surgir. Suele ser conceptualizada como no planificada, impulsiva y con poca o nula conciencia de las consecuencias. De acuerdo con Ehrenfeld Lenkiewicz (2011a) esto se realiza con el objetivo de fomentar la prevención puesto que tiene consecuencias que afectan a toda la sociedad.

Dentro de las especificidades del discurso que suelen promover los medios de comunicación respecto a la sexualidad de los adolescentes es que “enfatan en el número de embarazos” (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011a, p 78). Los medios de comunicación, por lo menos en México, suelen polemizar el inicio de la sexualidad adolescente porque conlleva problemáticas relacionadas con el prestigio del país y de las personas. Ello se relaciona de manera directa con la opinión de Ehrenfeld Lenkiewicz, en donde, recalca que la sociedad mexicana posee costumbres ampliamente sujetas a la religión.

Es necesario aclarar que la idea de presentar campañas a favor de la prevención de relaciones sexuales no protegidas en adolescentes es un acierto, pero lo que se ha discutido es acerca de qué valores promueve y por qué surge ese propósito, es decir, cuál es el trasfondo de este discurso de prevención.

Es evidente que la ideología respecto a los adolescentes los cataloga como personas en proceso de desarrollo (en todos los ámbitos) y esto es reproducido por diversas instituciones sociales, pero en especial, por los medios de comunicación. Son los medios de comunicación quienes, por lo menos, al referirse a la sexualidad adolescente, se oponen a la concreción de relaciones sexuales sin protección, pero con la idea de apoyar el desarrollo social principalmente y basado en prejuicios morales.

Realizar acciones dirigidas a grupos específicos en los cuales se entienda y analice la diversidad de la adolescencia permitirá superar los prejuicios hasta ahora reforzados por las diversas instituciones sociales.

El embarazo en la adolescencia representado como problemática

Un asunto íntimamente relacionado con el ejercicio de la sexualidad es el embarazo en la adolescencia. Éste ha sido nombrado de distintas maneras a lo largo de la historia, y resulta importante destacar que estos adjetivos han permanecido en la construcción de todo el concepto relacionado a esta incidencia.

³ Término empleado por Noemí Ehrenfeld para hacer alusión a que el embarazo en adolescentes está mayormente vinculado a la preocupación nacida a partir de costumbres sociales que se ven coartadas por el ejercicio de la sexualidad adolescente que no suele aceptada por la sociedad actual.

Ante ello:

[...] el "pánico social"³ provoca la utilización indistinta de conceptos como "embarazo no deseado", "embarazo temprano", "embarazo no planeado", "embarazo en adolescentes". De hecho, cada una de estas entidades es una categoría con características particulares. Pero, de este modo, el sólo hablar de embarazo en una joven de 16 años es sinónimo de embarazo no deseado. (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2001, p. 40).

En suma, "las connotaciones del lenguaje utilizado son extremadamente ilustrativas, revelando posiciones ideológicas asociadas con el embarazo en mujeres jóvenes y adolescentes las cuales son, generalmente negativas" (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011a, p. 12), es decir, mediante el lenguaje se indica que la idea de los embarazos en mujeres adolescentes es mala, pero ello se suele generalizar para el caso de todas las adolescentes.

Desde este punto de vista, el lenguaje que se utiliza para referirse al embarazo en la adolescencia desemboca en una representación social que lo adjetiva como "problema" generalizado para la etapa adolescente.

En México, como en otros países latinoamericanos, la mayor parte de la literatura acerca de embarazo en la adolescencia enfatiza en los puntos de vista clínicos, epidemiológicos, demográficos y médicos. Dichas autoridades privilegian la relación entre salud y adolescencia, ignorando la existencia de distintos grupos sociales y culturales, y por tanto la diversidad cultural y las perspectivas sociales e históricas. (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011a, p. 13-14).

¿Por qué se representa al embarazo en la adolescencia como un "problema"? ¿Para quiénes representa un "problema"? Pero, para contestar esas preguntas es pertinente conocer la intervención de la comunicación para la salud, que, aunque parte de la salud, analiza de manera compleja las situaciones.

Aitor Ugarte propone que, para conocer el motivo por el cual se está condenando o realizando un diagnóstico de una enfermedad (o de algún suceso que se considere enfermedad) se conozcan las "causas de las causas", es decir, los motivos por los cuales se está realizando esa determinación. Para Ugarte "(...) las causas de las causas de una enfermedad están muy cerca de identificarse con aquellos aspectos socio-culturales que condicionan las conductas y el medio en el que se mueve una población y que facilitan la llegada de las enfermedades." (Ugarte, 2009, p. 483). Ello significa que para identificar la causa de un diagnóstico de enfermedad, en este caso llamado "problema", se deben tomar en cuenta los aspectos colindantes, los cuales son aspectos socio-culturales.

En este sentido, para encontrar las "causas de las causas", es preciso preguntarse cuáles son los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos y médicos que involucran a la situación; en este caso, cuáles son los aspectos que han permitido que se le diagnostique como "problema", epidemia o enfermedad al embarazo en la adolescencia.

Una cuestión importante a destacar es "(...) lo que una determinada cultura reconoce como enfermedad, puede ser perfectamente un estado saludable para otra civilización (...)" (Ugarte, 2009, p. 485). Por ejemplo, "a pesar de que el embarazo temprano es visto como algo negativo en México, la concurrencia común de la maternidad adolescente significa que también es algo aceptado como parte de la vida mexicana." (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011, p. 14). Esto indica que en las sociedades pueden existir diferentes discursos y puntos de vista relacionados con situaciones similares, en este caso, la maternidad como un valor indispensable para alcanzar en las mujeres y la idea de los embarazos tempranos como negativos.

De esa manera, Ehrenfeld Lenkiewicz (2016) identifica las instituciones que consideran esta situación como problemática y las enumera de la siguiente manera:

- Es un problema para las instituciones de salud: Porque la tasa de fecundidad no disminuye como se espera, a causa de que los adolescentes no utilizan los métodos anticonceptivos.
- Es un problema para las instituciones de educación: Porque no se encuentran incorporados en la educación formal los contenidos relacionados con la salud reproductiva y de sexualidad.
- Es un problema para las familias: Por el impacto negativo en la economía de quienes se encargan de apoyar a los adolescentes, pues representa una carga que posteriormente recae en lo moral.
- Es un problema para la sociedad en general: Puesto que penaliza las prácticas sexuales juveniles fuera del matrimonio, con motivos relacionados a la cultura extrema de los valores de la maternidad.

De esta manera, el embarazo en la adolescencia es representado socialmente como un problema. Sin embargo, si se toma en cuenta la postura antes señalada, en la que se propone observar y analizar la pluralidad dentro los grupos de adolescentes, es decir, observar los grupos específicos, ésta es una representación que posiblemente no sea efectiva para ellos.

El mecanismo que se suele difundir acerca de la problemática del embarazo en la adolescencia radica en:

Primero, tomar casos extremos y atípicos como representativos (...). Segundo, existe la construcción de la maternidad adolescente como uniformemente negativa para sus madres, sus niños y por la sociedad entera. Tercero, existe la relación entre paternidad/maternidad adolescente con un rompimiento moral y cultural, alejando a esos niños, padres y la familia extendida lejos de la sociedad." (Duncan & Edwards & Alexander, 2008, p. 3).

Así mismo, esta situación se puede ver reflejada en las políticas públicas que impulsan la prevención del embarazo en la adolescencia, las cuales “adolecen de dos problemas centrales: a menudo describen mal los problemas y derivan en conclusiones erróneas plasmadas en las propuestas de soluciones” (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2001, p.40). Ello como consecuencia de la generalización del “problema”.

Las políticas realizadas en pro de disminuir el embarazo en la adolescencia “no enfatizan lo suficiente en el contexto social, en las estructuras y articulaciones sociales que ofrecen demasiado pocas alternativas a la mujer joven...” (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2001, p. 40). Lo anterior indica que se conoce poco cada contexto social y cultural en los cuales interactúan las y los adolescentes, situación que limita las oportunidades y acceso a servicios de salud.

Además, se nota un sesgo de género evidente porque, de acuerdo con la experiencia en la investigación del tema, Ehrenfeld Lenkiewicz (2011b) nota que las adolescentes no suelen ser consideradas como mujeres con derechos sexuales y reproductivos, ni son tratadas como personas genéricas y sexuales. Ello permite notar que una construcción social que afecta a las mujeres adolescentes es el machismo y patriarcado persistente.

Otra cuestión relacionada con la desigualdad de género en el tema, es que se “ignora el hecho de que muchas mujeres adolescentes aceptan (o son forzadas a aceptar) lo que se puede llamar *sexo no intencional*, que resulta de la incapacidad o impotencia cultural de negarse a aceptar las demandas sexuales de los varones (...)”. (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011b, p. 22).

Hasta ahora, es notorio que la mayoría de la sociedad representa como problemática la situación del embarazo en la adolescencia, pero, ¿cómo la representa un adolescente? En México hay pocos estudios en los que se averigua cómo ellos conceptualizan al embarazo en esta etapa. Aunque, estudios como los que ha emprendido la Dra. Noemi Ehrenfeld, Simon Duncan y Pam Alldred han permitido observar de manera crítica cómo perciben las mujeres adolescentes que han estado o estuvieron embarazadas a este suceso. Una de las ideas que suele permanecer en estas investigaciones es que la mayoría considera que es más importante estar embarazada que no estarlo, a pesar de sí considerar problemático este asunto.

Con base en lo anterior, es primordial conocer las necesidades y representaciones sociales de un grupo específico de adolescentes para saber si las conceptualizaciones que tienen, afectan o no su realidad individual y colectiva. De esta manera, es necesario comprender que para implementar estrategias o políticas para la prevención del embarazo en la adolescencia no se debe partir de ideologías, más bien se debe conocer a detalle cada cultura para propiciar alternativas de mejoras idóneas para cada comunidad.

En conclusión, aunque es difícil deconstruir las representaciones sociales ya establecidas,

“hay que mirar con más detalle y cuidado los aspectos culturales y contextuales de los adolescentes, si se quiere que (las) políticas públicas tengan algún tipo de efecto favorable en la vida de ellas (ellos) y que no sean sólo una parte de los programas oficiales.” (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2016, p. 83).

Esta recomendación también debe considerarse para los medios de comunicación, porque, antes de polemizar y generalizar, deben conocer y tratar con cuidado la información que se difunde. Por eso, en el siguiente capítulo se analizarán las campañas y estrategias relacionadas con el tema del embarazo en la adolescencia, con el objetivo de conocer cómo han abordado el tema y qué discursos se emplean.



Capítulo II : El embarazo en la adolescencia: Análisis del estado del arte sobre las estrategias y campañas actuales.

Ante la problemática que causa el embarazo durante la adolescencia para los distintos niveles de una nación, cada país emprende distintas acciones para solucionar la situación. Este apartado está dedicado a la descripción y análisis de los discursos difundidos en diferentes campañas o estrategias que se han emprendido a nivel mundial y en México.

Es crucial comenzar aclarando la diferencia existente entre una estrategia y una campaña, ya que usualmente, se involucran estas palabras en las actividades que realizan los gobiernos para la prevención del embarazo en la adolescencia.

El significado de estrategia ha sido vinculado con la generación de planes para ataques militares, pues su origen parte del vocablo griego "*strategos*, expresión que significa "general" (...)" (Rodríguez, Obregón, & Vega, 2002, p. 26). El término ha trascendido y ha pasado por concepciones diferentes, entre las más destacables se encuentran: el enfoque analítico militar, el enfoque matemático y el que proponen las ciencias sociales como la Nueva Teoría de la Estrategia. Esta clasificación sintetiza los aportes y legados que han permitido conceptualizar de una manera compleja este término.

Lo que llama la atención es que conservan la virtud que Rafael Alberto Pérez (2012) destaca: son conductas diseñadas para alcanzar metas y resultados futuros. Aunque esa es una característica común, cabría preguntarse si esa es la única manera de identificar a la estrategia. La respuesta puede brindarla la Nueva Teoría de la Estrategia (NTE) porque busca complejizar el concepto y enfocarlo hacia las necesidades humanas.

En este sentido "la estrategia, antes que una teoría es una capacidad humana. En cuanto a disciplina, la Estrategia (con mayúsculas) estudia esa capacidad así como los procesos que implica y que nosotros identificamos mediante el neologismo *estrategar*"⁴ (Pérez & Massoni, 2009, p. 515). De esa manera, lo que sugiere la NTE, es brindarle una concepción humana y cercana a las personas, no al conflicto (ganar-perder, perder-ganar) como lo proponían las antiguas teorías de la estrategia.

Con base en lo anterior, se puede conservar la cualidad que resalta Pérez y atribuyéndole un significado complejo como el que sugiere la NTE. Así, se podría definir a la estrategia

⁴Rafael Alberto Pérez (2009) lo define como una acción procesual que permite conducir la manera en que se vive. En este sentido, *estrategar*, es la capacidad natural humana de establecer acciones estratégicas para vivir.

como la actividad que servirá para alcanzar resultados y prioriza en la importancia de "estrategar", antes de llegar a un resultado.

¿Se puede utilizar el nombre de "planificación" en lugar de estrategia? En un estricto sentido, no podría ser así, pues planear es una acción necesaria para la creación de una estrategia, ya que ésta, como asegura Pérez (2012), busca generar transformación de manera eficaz. En este sentido, planificar no es lo mismo que "estrategar".

Por otro lado, una campaña es definida como "cualquier curso sistemático de actividades vivenciales que sirven para un propósito especial" (Stein, 1970, p. 214). Este concepto suele ser parecido al de estrategia, sin embargo, Rogers (1973) distingue que una campaña puede ser una actividad de comunicación diseñada para alcanzar ciertas metas en un periodo de tiempo específico. Así, se puede notar una de las diferencias entre estrategia y campaña: ésta última se relaciona con más predominancia a la comunicación y que dura cierto tiempo, lo cual permite deducir que una estrategia es un instrumento de larga duración a comparación de las campañas.

En este sentido, las campañas también son actividades que deben ser planificadas, pero que podrían encontrarse dentro de una estrategia. Asimismo, las campañas están estructuradas con ciertas características tales como la creación de acciones a seguir. Además, Robertson y Wortzel (1978) aseguran que las campañas tienen como principal objetivo el cambiar la forma de pensar a quienes las consumirán, pero esto se logrará mediante el refuerzo y retransmisión constante de los mensajes comúnmente mediáticos.

Con base en lo anterior, las estrategias no son medidas que directamente sean encaminadas para el cambio o transformación, más bien, lo podrían lograr con ayuda de la generación de campañas y líneas de acción. Así, es importante especificar que la diferencia sustancial y evidente entre estrategia y campaña es que una apoya o es parte de la otra; en este caso, la campaña puede ser parte de una estrategia.

Contexto general de las estrategias y campañas del embarazo en la adolescencia

Algo que suele caracterizar a las campañas y estrategias que abordan al embarazo en la adolescencia es que están construidas con la intervención de disciplinas como el diseño y la comunicación, además de que, hoy en día, la mayoría de ellas, utiliza la tecnología digital como herramienta para lograr impacto en quienes las recibirán. Sin embargo, hay que preguntarse ¿hasta qué punto los destinatarios se apropian de los mensajes? ¿La integración del diseño, la comunicación y las tecnologías podrían generar mejor impacto en los destinatarios?

Se considera que la integración de las tres disciplinas podría ser un aliciente para que las estrategias y campañas construyan de manera adecuada sus mensajes; sin embargo, para saberlo, a continuación, se describirán las diferentes acciones que se han emprendido como estrategias y como campañas a nivel mundial y nacional. Asimismo, se considerarán las ideas que han difundido.

Estrategias y campañas a nivel internacional sobre prevención del embarazo en la adolescencia

Como se ha mencionado, a través de la ONU y la OMS, las políticas para controlar el problema han tomado forma desde 1995, sin embargo, en los distintos países donde suelen padecer con frecuencia este problema se han diseñado estrategias que se apeguen a los señalamientos que propone la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo.

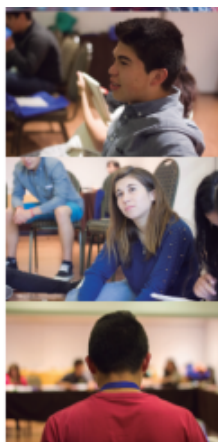
Se describirán dos ejemplos que han sido seleccionados con base en los indicadores de desarrollo mundial del Banco Mundial, en donde se señala que Chile y Estados Unidos se encuentran antes de México como los países con más madres adolescentes en el mundo.

El primer caso que se presenta es propuesto por el Ministerio de Salud de Chile. Es un programa integral que se titula "Programa Salud Integral Adolescentes y Jóvenes", el cual tiene el objetivo de mejorar el acceso a los servicios de salud, "que respondan a las necesidades de salud actuales de adolescentes y jóvenes, con enfoque de género y pertinencia cultural, en el ámbito de la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación, incorporando a sus familias y la comunidad." (Ministerio de Salud. Gobierno de Chile, 2015).

Como parte de este programa, según lo que se puede apreciar en el portal institucional del Ministerio de Salud, se desglosan algunas acciones específicamente encaminadas al tratamiento de la salud reproductiva de los adolescentes chilenos como la Consejería en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes Orientaciones para los equipos de Atención Primaria 2016 (ver ilustración 5).

Es de especial atención este programa porque es una guía⁵ dedicada a quienes promueven los derechos sexuales y reproductivos en personas de 15 a 19 años de edad, es decir, a brigadistas, quienes son voluntarios para realizar las diversas actividades contempladas en el programa. En el documento oficial se puede apreciar que se abordan temas como la prevención del VIH y el SIDA, el "sano ejercicio" de la sexualidad, el uso correcto del condón masculino, el respeto hacia las diversidades sexuales y por supuesto, la prevención de los embarazos adolescentes.

En esta guía se incluyen aspectos éticos y hay énfasis en las obligaciones de quienes son usuarios de las guías⁶ y del comportamiento ante los adolescentes, por ejemplo, los brigadistas deben guardar la confidencialidad de cada experiencia que cuenten



Guía Práctica

Consejería en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes

Orientaciones para los equipos de Atención Primaria

2016

Fuente: Ministerio de Salud de Chile

Ilustración 5: Portada de la Guía Práctica para las Consejerías en Salud Sexual y Reproductivas para Adolescentes. Tomado del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile.

los adolescentes, una característica que no suele presentarse en documentos de otras estrategias. Además, esto es respaldado por un marco jurídico breve que permite brindar bases acerca de las obligaciones de quien se apega al documento.

Posteriormente, se puede leer un apartado dedicado a la atención específica de cada tema relacionado con la salud sexual y reproductiva de adolescentes. Aquí, se detalla cómo se llevan a cabo las consejerías, las cuales son acciones para cumplir los objetivos. En este sentido, cada consejería consiste en realizar dos a cinco reuniones con una duración aproximada de 30 minutos cada una.

“En las sesiones de consejería se incorporan estrategias de entrevista motivacional y teorías comportamentales que explican los cambios de conducta en salud, estableciendo intervenciones diferenciadas previo diagnóstico de la intención de conducta sexual, de la conducta sexual y del riesgo, con enfoque de Género y de Derechos.” (Ministerio de Salud. Gobierno de Chile, 2016, p. 19). Cada consejería se concretiza en dos etapas:

La primera etapa consiste en la realización de entrevistas diagnósticas para conocer el “lenguaje y contenido de acuerdo con la edad, capacidad cognitiva, nivel de desarrollo, género, orientación sexual, situación cultural y aspectos valóricos⁷ del o la adolescente” (Ministerio de Salud. Gobierno de Chile, 2016, p. 20).

⁵ Puede ser consultada en la dirección: <http://web.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/CONSEJERIA-EN-SALUD-SEXUAL-Y-REPRODUCTIVA-PARA-ADOLESCENTES-2016.pdf> Consultado el 4 de diciembre de 2016.

⁶ Se refiere a las personas que apoyarán a difundir los contenidos de la guía. Algo semejante a los brigadistas o voluntarios sociales.

⁷ Es decir, valores o aspectos relacionados con la ética de los adolescentes.

Es preciso señalar que esta etapa parece ser una medida acertada y cercana al conocimiento de grupos específicos de adolescentes, donde saber sus códigos comunicativos forma parte esencial para conocerlos y efectuar un diagnóstico acerca de sus representaciones sociales sobre maternidad.

Y la segunda consiste en una intervención según conducta o intención de conducta, la cual consiste de reuniones con seis o más integrantes donde se discuten temas relacionados con el tema desde un punto de vista científico y empírico. Para la realización de estos grupos, se dividen en tres tipos a los adolescentes: Adolescentes con intención postergadora, Adolescentes con Intención de Conducta Anticipadora y Adolescentes sexualmente activos con pareja única o parejas múltiples. Esta división se determina mediante el análisis de información brindada en la primera fase. Dependiendo del tipo de adolescente, varían los tópicos de la reunión. Es importante señalar que en cada consejería se realiza lo posible para involucrar en las fases del proceso a los padres o tutores de familia de los adolescentes.

Esa medida parece ser acertada, porque, además de que es descrita para conocimiento público, categoriza a las personas por sectores aún más específicos, situación que facilitaría la apropiación de los tópicos. Sin embargo, es evidente que persiste la representación del embarazo adolescente como un problema. Tal vez, el hecho de dividir por grupos, permita conocer qué representaciones sociales posee cada integrante.

Esta estrategia, que está vigente en Chile, parece ser ambiciosa, pero tiene la virtud de enfocarse a las necesidades específicas de los adolescentes. Llama la atención que el uso de la tecnología digital no está presente, y se considera que, en actualidad, ésta es un medio que podría ser consumido por los adolescentes.

La idea respecto al asunto del embarazo como "problema" persiste y queda prácticamente revelado con cada propuesta de línea de acción. Por otra parte, no se especifica si se cuestionará las dudas en específico que tengan los adolescentes respecto al tema; saber si les interesa o no el tema, hasta qué punto surgen creencias que obstaculizan prácticas responsables en los actos sexuales, etc.

Otra estrategia internacional es el *Programa de Prevención de Embarazo Adolescente* (TTP por sus siglas en inglés) perteneciente al Departamento de Salud y Servicios de Estados Unidos, coordinado por la Oficina de Salud del Adolescente (OAH, por sus siglas en inglés).

Este programa es "uno de los programas federales que se enfocan en comprobar con evidencias lo que se realiza, invirtiendo en nuevas perspectivas y creando una cultura de aprendizaje" (*The Office of Adolescent Health*, 2016). Es un programa que se enfoca la realización de acciones innovadoras que permitan reducir el embarazo en adolescentes de manera gradual en Estados Unidos (ver ilustración 6).



Fuente: Office of Adolescent Health.

Ilustración 6: Portada del Informe Ejecutivo del Programa de Prevención de Embarazos Adolescentes en Estados Unidos.

Este plan agrupa diversas acciones, las cuales son planeadas conforme a las etnias, edades y géneros de los habitantes de cada estado del país. Entre las campañas que se pueden encontrar que posee este programa están: *Becoming a Responsible Teen* (BART) (Conviértete en un Adolescente Responsable), *¡Cuidate!*, *Draw the Line, Respect the Line* (Dibuja la línea, respeta la línea) y FOCUS.

Para efectos de comparación se describirá el primer programa: BART. Consiste en una línea de acción dedicada a la prevención del VIH, SIDA y embarazos en adolescentes afroamericanos o migrantes de África que residen en Estados Unidos.

BART básicamente consiste en la realización de ocho reuniones fuera de lugares de trabajo o escuela que cuentan con una duración de una hora 30 minutos a dos horas. En estas pláticas se organizan dinámicas participativas en las que los adolescentes se asumen como expositores y participantes. Algunos temas que se abordan en BART son: el uso correcto del condón, comunicación asertiva, técnicas de negociación, entendimiento propio y resolución de problemas.

Este programa cuenta con un sitio web⁸, dedicado a la difusión de sus objetivos, guías metodológicas para los entrenadores o capacitadores, evidencias de trabajo de campo y entrega de resultados.

El aporte que brinda BART es la especificidad de los grupos a los que va dirigida. Ello podría ser una ventaja frente a otros programas internacionales porque se enfocan en necesidades e identidades específicas, sin embargo, no se sabe si se le brinda seguimiento y retroalimentación una vez tendiendo resultados, pues en el sitio web no hay ninguna sección que lo explicite.

Esta estrategia suele ser más tradicional que la de Chile, puesto que solamente propone realizar pláticas que tienen objetivos amplios como "reducir el embarazo en adolescentes", asunto que pareciera muy tomado a la ligera en el sentido de que, se cree que por medio de esas reuniones se reducirá el "problema". Asimismo, no suele considerar la opinión de los adolescentes porque no les cuestiona si el embarazo podría representar una problemática para ellos, es decir, saber si en sus contextos individuales les afecta.

Al igual que la estrategia chilena, la estadounidense no incorpora la tecnología digital como una herramienta que apoye las acciones que emprenden. Ello significa que no se ha estudiado la posibilidad de integrar aspectos de la tecnología en el programa.

Esta estrategia se parece mucho a la de Chile en cuanto a que no aborda ciertas especificidades del tema, en este caso, no se encontró que buscará remediar las creencias erróneas o pensamientos que suelen ser equivocados respecto al embarazo en la adolescencia, simplemente se dedica a la prevención a toda costa del embarazo en la adolescencia.

Las estrategias propuestas por Chile y Estados Unidos son ejemplo de que se está considerando disminuir la "problemática", sin embargo, se tendría que realizar un análisis profundo en el que se compararan aspectos específicos como la duración de la estrategia, los resultados, la verificación de los resultados, entre otros para determinar si cumplen o no sus objetivos.

En esta ocasión no se realizará dicho análisis puesto que no es el objetivo del presente trabajo de investigación, sin embargo, estas descripciones servirán para conocer los aspectos y características de las estrategias de otros países y encontrar particularidades relevantes que sirvan para reflexionarlas y aplicarlas en la propuesta de este equipo.

Es importante destacar que hasta ahora, ninguna de las estrategias revisadas ha demostrado realizar acciones en las que se considere a las tecnologías de la información como un medio para llevar la información a las poblaciones. Sin embargo, existen esfuerzos que, aunque parecen aislados, consideran a la tecnología digital como un soporte para llevar información adecuada. Ante ello, es preciso citar uno que permite observar otra manera de intervenir en la situación.

Se trata de una aplicación móvil llamada Sexwise⁹, la cual consiste en responder dudas relacionadas con la sexualidad. Es un software dirigido a adolescentes, con el objetivo de

⁸ Puede consultarse en: <http://tppevidencereview.aspe.hhs.gov/document.aspx?rid=3&sid=23&mid=1/> Actualizado en mayo de 2016.

⁹ Proyecto concebido por académicos de la Universidad de Texas, El Paso (UTEP).

que, mediante la consulta de preguntas sobre sexualidad, puedan prevenir embarazos no deseados o Infecciones de Transmisión Sexual.

Sexwise "emplea las capacidades cognitivas de IBM Watson¹⁰ para responder preguntas acerca de sexualidad" (Royo-León, et al, 2016). Esta tecnología de Inteligencia Artificial permite identificar las palabras y conceptos que los usuarios de esta herramienta teclean al utilizarla. Una vez que se conocen los conceptos, mediante Internet se recibe una respuesta.

Aunque esta propuesta es un prototipo, destaca por proponer una manera de brindar información instantánea a aquellas dudas que los adolescentes pudieran tener en cualquier instante.

Por otra parte, si bien, esta aplicación móvil no aborda el tema del embarazo en la adolescencia como exclusivo, sí se vincula fuertemente a éste, puesto que, pueden surgir preguntas no sólo con las prácticas para evitarlos, sino en las prácticas sexuales para disfrutar con responsabilidad.

Estrategias y campañas a nivel nacional sobre prevención del embarazo en la adolescencia.

México es uno de los países que es representado como "problemático" debido a los porcentajes que registra sobre embarazo en la adolescencia. Esto se ve reflejado en la atención que se ha brindado a lo largo de la historia al tema de sexualidad adolescente, en especial de salud reproductiva, que, en consecuencia, provoca la generación de políticas públicas que permitan regular los aumentos de embarazos en esta etapa. Parte de la aportación de las políticas públicas se ha centrado en la creación de programas, estrategias y campañas con el fin de reducir las incidencias. A continuación, se describe cuál es la estrategia actual promovida por el Gobierno Federal para prevenir el embarazo en la adolescencia; con el propósito de analizar cómo se han enfocado los mensajes; es decir, qué discurso han propuesto, qué características han tenido y si se han evaluado o dado seguimiento.

La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)

En 2015, el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Enrique Peña Nieto, presentó ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), en la cual se asegura que éste es un tema de gran importancia debido a dos razones principales: la primera es que las mujeres de 15 a 19 años constituyen el grupo de mayor tamaño entre los grupos quinquenales de mujeres en edad fértil; y la segunda indica que la disminución de la fecundidad en adolescentes es menor que en otros grupos de edad por su bajo uso de anticonceptivos.

¹⁰ "Es un sistema informático de inteligencia artificial que es capaz de responder a preguntas formuladas en lenguaje natural, desarrollado por la corporación estadounidense IBM." (IBM Research, 2016)

En este apartado se describirá y comentará de manera crítica esta estrategia por ser la que se encuentra en acción y desarrollo actualmente. Además, porque es un referente para conocer la ideología que tiene respecto al embarazo en la adolescencia.

La ENAPEA es un proyecto en el que colaboran la Secretaría de Gobernación (SEGOB), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Salud (SS), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el Instituto Mexicano de la Juventud (INJUVE). Estos organismos, cada uno desde su experiencia, aportaron propuestas y puntos de vista para formar el contenido de este documento y las acciones a tomar para cumplir los objetivos.

Sus objetivos específicos son:

1. Contribuir al desarrollo humano y ampliar las oportunidades laborales y educativas de las y los adolescentes en México.
2. Propiciar un entorno habilitante que favorezca las decisiones libres, responsables e informadas de las y los adolescentes sobre el ejercicio de su sexualidad y la prevención del embarazo.
3. Asegurar el acceso efectivo a una gama completa de métodos anticonceptivos, incluyendo los reversibles de acción prolongada (ARAP), para garantizar una elección libre e informada y la corresponsabilidad del varón en el ejercicio de la sexualidad.
4. Incrementar la demanda y calidad de la atención de los servicios de salud sexual reproductiva para adolescentes.
5. Garantizar el derecho de las niñas, los niños y la población adolescente a recibir educación integral en sexualidad en todos los niveles educativos de gestión pública y privada. (Gobierno de la República, 2016)

· Objetivo 1:

· Asegurar que las y los adolescentes finalicen la educación obligatoria de manera articulada entre los niveles federal, estatal y municipal.

· Generar oportunidades laborales para la población adolescente acorde a su edad y en el marco de leyes y convenios.

· Objetivo 2:

· Implementar y sostener a lo largo del tiempo campañas de comunicación sobre los derechos sexuales y reproductivos.

· Promover acciones legislativas estatales para homologar los códigos penales con la normatividad nacional e internacional en sus artículos relativos a la violencia y abuso sexual de menores.

- Fortalecer acciones de prevención y atención de la violencia y abuso sexual contra niñas/os y adolescentes.

- Asegurar la prestación de servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes con la eliminación de barreras legales, institucionales y culturales.

- Financiar proyectos que apliquen intervenciones basadas en evidencia.

- Financiar proyectos de investigación para generar evidencia de modelos efectivos.

- Objetivo 3:

- Asegurar las condiciones institucionales para la provisión de toda la gama de métodos anticonceptivos (MA), incluyendo anticonceptivos reversibles de acción prolongada (ARAP), garantizando el abasto y disponibilidad en todas las unidades de salud que atienden adolescentes.

- Garantizar el abasto y disponibilidad de los métodos anticonceptivos, incluyendo ARAP.

- Explorar estrategias novedosas para ofrecer métodos anticonceptivos (incluyendo ARAP) por medio de diferentes esquemas de provisión.

- Fortalecer la corresponsabilidad del varón en el ejercicio de la sexualidad y la doble protección en el uso de métodos anticonceptivos.

- Objetivo 4:

- Mejorar, ampliar y adecuar servicios amigables para adolescentes, asegurando una atención igualitaria, aceptable, accesible y efectiva según los criterios de la OMS.

- Promover acciones de mercadeo social de los servicios disponibles de salud sexual y reproductiva (SSR) amigables para adolescentes.

- Prevenir embarazos subsiguientes en madres adolescentes.

- Objetivo 5:

- Fortalecer las capacidades de niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal y como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que se refiere a la inclusión de contenidos en educación integral en sexualidad.

- Garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar al personal docente las condiciones adecuadas en la enseñanza de contenidos de educación sexual integral en sexualidad.

- Vincular a la escuela con el entorno comunitario y familiar en la promoción de la educación integral en sexualidad y el fenómeno del liderazgo y ciudadanía y juvenil, considerando las intervenciones basadas en evidencia (Gobierno de la República, 2016)

Bajo ocho ejes rectores (intersectorialidad, ciudadanía y derechos sexuales y reproductivos, perspectiva de género, curso de vida y proyecto de vida, corresponsabilidad, participación juvenil, investigación y evidencia científica, evaluación y rendición de cuentas), la ENAPEA se define como una estrategia que tiene como objetivo general reducir el número de embarazos en adolescentes en México, con absoluto respeto a los derechos

humanos, particularmente los derechos sexuales y reproductivos.

Asimismo, la ENAPEA desarrolló líneas de acción por cada objetivo que serán las que guíen la estrategia. Para esto, se estableció el Grupo Interinstitucional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GIPEA), formado, a su vez, por grupos de trabajo que llevarán a cabo labores específicas dentro el proyecto.

Descripción de líneas de acción

La Estrategia Nacional se planteó la meta de reducir en un 50% la tasa específica de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años para el año 2030.

A partir del año 2015, se pusieron en marcha dos fases de esta estrategia. La primera fue realizar la campaña "¿Cómo le hago?", la cual consistió en la creación de un sitio web dedicado a proporcionar información sobre anticoncepción que promete ser atractiva para los adolescentes mexicanos.

Bajo el lema "Es tu vida, es tu futuro. Hazlo seguro", en el sitio "¿Cómo le hago?" se pueden encontrar siete secciones principales: *blogs*, *tips*, *tests*, *videos*, *cursos*, *métodos* y, por último, la sección "haz tu meme". Los principales temas que contiene "¿Cómo le hago?" son los tipos de métodos anticonceptivos y los mitos alrededor de éstos, anticonceptivos de larga duración, la píldora "del día siguiente" y violencia en el noviazgo. El contenido se comparte, principalmente, a través de videos y artículos informativos.



Fuente: Página web "¿Cómo le hago?".

Ilustración 7: Interfaz de la página web ¿Cómo le hago?

Como se puede apreciar en la ilustración 7, la página resulta predecible, desde el punto de vista del diseño, pues aunque se puede ver adecuada lo que usualmente utiliza un adolescente, se descuidan aspectos como el lenguaje y los tipos de letra (tipografía). Aunque ofrecen dinámicas adecuadas al conocimiento tecnológico de los adolescentes, tales como la posibilidad de ver videos o crear un meme, es poco lúdica debido a que no hay mayor interacción más que la de navegar por el menú principal. Más adelante, se hará un análisis detallado acerca de cada elemento, para saber si son pertinentes para lograr la atención de los adolescentes.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Pública (2016) meses después del lanzamiento de "¿Cómo lo hago?", se implementó el curso virtual titulado Salud sexual y reproductiva y prevención del embarazo en adolescentes. Éste fue creado por expertos en medicina, psicología y pedagogía y dirigido al personal de salud, con el fin de incrementar las habilidades y conocimientos de los prestadores de servicios de salud para atender a los adolescentes con base en recomendaciones actualizadas y apegadas a la normatividad mexicana y evidencia científica.

El Instituto Nacional de Salud Pública (2016) sugiere que los prestadores de servicios deben ser capaces de saber qué hacer cuando un adolescente, sea hombre o mujer, los visite en busca de consultoría. Ante esta situación se efectuó la estrategia llamada VERME, integrada a la capacitación.

Ambos proyectos fueron pensados para trabajar de forma sinérgica, bajo las ideas de que la población adolescente "necesita tener acceso a atención amigable: servicios accesibles, cercanos y sin costo; deben ser aceptables, con privacidad y promoviendo la confianza en el personal de salud; apropiados a las necesidades y al contexto cultural y efectivos" (Instituto Nacional de Salud Pública, 2016); y la atención brindada por el personal de salud se realice dentro de un marco de equidad, de inclusión y derechos.

Análisis de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)

La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes es un proyecto que ha sido analizado y revisado por medios de comunicación, expertos y otros organismos que trabajan en pro de la sexualidad, la adolescencia y/o la infancia.

Uno de los análisis más completos es el de la fundación *Save The Children*, la cual reportó lo propio, exponiendo críticas y recomendaciones respecto al proyecto del Gobierno de la República Mexicana.

Entre los aciertos de la Estrategia Nacional que reconoce *Save The Children* está la temporalidad para el alcance de los objetivos y la cobertura. Sin embargo, también plantea ciertas fallas.

De acuerdo con el Informe de *Save The Children* (2016) la Estrategia, carece de un marco realista para llevar a cabo sus objetivos porque no hay un enfoque que revise las

causas socioeconómicas del embarazo adolescente, además de que no hay claridad sobre el financiamiento con el que cuenta, no define con claridad un mecanismo de rendición de cuentas y quizá la más importante, focaliza la salud sexual en los varones y la salud reproductiva en las mujeres.

Además de *Save The Children*, diversos medios de comunicación y portales de internet publicaron notas sobre aciertos y pendientes de la ENAPEA. Entre las coincidencias más comunes se encuentran el reto de motivar y comprometer a todas las dependencias en las que también recae el proyecto, el tema del financiamiento y de la evaluación de la estrategia.

La ENAPEA es un proyecto ambicioso que puede traer muchas ventajas para lograr disminuir considerablemente el embarazo a edades tempranas en México, sin embargo, es una estrategia amplia que toma en cuenta a los adolescentes como uno solo, sin atender sus condiciones económicas, académicas o, incluso, biológicas. Esto podría resultar en un error, ya que la adolescencia es una etapa distinta en cada persona y las necesidades y circunstancias de los adolescentes mexicanos siempre dependerán, en gran parte, de su contexto social.

A título personal, se considera que la comunicación debería darse de forma específica, de esa manera la apropiación de saberes podría incrementarse y las estrategias podrían cumplir sus objetivos.

En las siguientes líneas se analizarán las campañas transmitidas en televisión, radio e Internet que forman parte de las acciones que se propone la ENAPEA, con el objetivo de conocer los mensajes que se difunden respecto al embarazo en la adolescencia.

Análisis de las campañas de embarazo en la adolescencia promovidas por la ENAPEA

A continuación se analizarán las campañas difundidas por el Gobierno Federal respecto a la prevención del embarazo en la adolescencia. Para ello se ha decidido emplear una matriz basada en la codificación cualitativa de la teoría fundamentada. Únicamente se consideraron algunas características de ese aporte, puesto que se adaptan a los objetivos del análisis.

Las categorías de análisis se construyeron con base en la codificación propuesta por autores de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) como Strauss, Bogdan y Biklen y Mason. La matriz de análisis se construyó considerando los siguientes puntos:

- Acciones y actividades: Se analizan los quehaceres que se perciben en las imágenes o transcripciones.
- Emociones: Categoría en la que se explican los sentimientos de las personas.
- Estrategias y tácticas para lograr una meta: Se refiere a la explicación de las acciones que se logran notar para lograr una meta.

- Interpretaciones, significados y símbolos: Se refiere a la percepción del mundo que tienen las personas que se están analizando. Se describen los conceptos, significaciones y símbolos que predominan en el análisis.

- Participación de individuos: Se da referencia a la implicación o adaptación de las personas en una situación a analizar.

- Condicionantes o limitantes: Se refiere a aquellos acontecimientos que limitan el comportamiento o las acciones.

- Entornos y contexto: Se contesta a la pregunta ¿Cómo es el entorno que rodea a las personas analizadas? Puede ser una explicación relacionada con el espacio físico y con el espacio social y cultural.

Dentro del análisis de cada categoría, se incluyeron aspectos relacionados con el diseño de la información, las estrategias comunicativas y la interacción con los usuarios. El *corpus* de análisis se integra por anuncios difundidos en radio, televisión y carteles de la campaña "Es tu vida. Es tu futuro. ¡Hazlo seguro!", promovidas por el CONAPO a partir de 2014 y que se encontraban vigentes hasta el año 2016¹¹. Además, se consideró pertinente analizar una línea de acción, al menos, que involucrara a las nuevas tecnologías de información: el portal web "¿Cómo le hago?"

Análisis de anuncios en radio y televisión

A partir de año 2013 se comenzaron a difundir spots¹² producidos por el CONAPO con la finalidad de prevenir el embarazo en adolescentes a través de carteles, audios y videos. En estas campañas se puede notar que han utilizado estrategias discursivas como la ejemplificación, cita de autoridad, preguntas retóricas, de causa-consecuencia, de ironía, generalización y analogía, con las cuales se busca persuadir acerca de la protección en las relaciones sexuales, y posposición del embarazo en la adolescencia, las cuales son dirigidas a mujeres y hombres adolescentes sin alguna distinción específica.

De acuerdo con Gibbs (2012), la codificación es más sencilla cuando se tienen transcripciones de elementos audiovisuales para analizar. Por tanto, se decidió transcribir los spots de radio correspondientes a la campaña "Es tu vida, es tu futuro. Hazlo seguro". Las transcripciones de estos anuncios pueden consultarse en el Anexo 1.

En los anuncios de radio se escuchan a adolescentes (hombres y mujeres) que recomiendan la postergación del embarazo, la planeación de metas y consejos para no embarazarse. Su dicción es clara y concisa (por ejemplo: "¡No te adelantes a ser papá!"). El mensaje es dirigido a adolescentes que tengan las mismas dudas acerca del amor, la pareja, las relaciones sexuales ("El amor tiene sus pros y sus contras").

¹¹ Año en que se realizó el análisis.

¹² Anuncio publicitario. En esta ocasión se retoma esta palabra debido a que, en el portal web de CONAPO lo denominan de esa manera.

En los *spots* de televisión se ven a adolescentes de clase media en diversos contextos: trabajadores de algún mercado, estudiantes con mochilas al hombro, algunos vestidos con el uniforme de su escuela, otros con ropa que los ubica en algún grupo social determinado como *rockeros*, *emos*, *geeks*, etc. También se apreciaron a adolescentes en territorios rurales.

Los anuncios están dirigidos hacia los adolescentes, hombres y mujeres. Las palabras que prevalecen son: amor, día, diversión, vida, responsabilidad, escuela, hijos, futuro, "caliente", inteligente, prohibir, prevenir, elegir, protégete, plan, globos¹³, entre otros. Los mismos adolescentes participan en las narrativas. Sólo hay una voz adulta que termina los *spots* para anunciar a la institución encargada, acompañada de una melodía al principio y al final de cada uno.

A continuación se presenta un cuadro en el que se analizan las categorías antes presentadas acerca del contenido de los tres anuncios elegidos.

De acuerdo con el análisis de la tabla 1, las acciones que se pueden escuchar son evidentes: brindar consejos de adolescente a adolescente para que no tengan relaciones sexuales sin protección anticonceptiva. Además, se puede notar que aunque los *spots* poseen frases creativas, también, carecen del manejo de códigos comunicativos¹⁴ utilizado por los adolescentes.

Se aprecia el predominio de imperativos expresados en frases como "Haz un plan...", "Hazlo seguro" y "No la vas a pasar tan bien", y se deja claro qué acciones deben realizar los receptores del mensaje. Estos anuncios pueden ser considerados como verticales, porque únicamente ordenan a los adolescentes qué acciones deben realizar.

Asimismo, en los anuncios no se registra la difusión del placer sexual. Sólo impera la idea de no tener relaciones sexuales sin protección anticonceptiva. Y aunque se menciona la palabra "disfrutar" en diferentes ocasiones, ésta se emplea para describir el goce de la vida, del futuro y de la juventud, no de una o varias relaciones sexuales.

Los *spots* deberían estar acompañados del derecho al disfrute, del placer sexual, para que este no sea visto como tabú y de esta manera la información sobre los cuidados circularía más fácilmente por los diversos medios sin temor a generar polémica. Si los adolescentes, y hasta el público en general, entendieran que la sexualidad es un derecho, la forma de cuidarse utilizando los diversos métodos anticonceptivos, la situación del embarazo en la adolescencia podría cambiar drásticamente.

Análisis de anuncios en carteles

Otra medida que la ENAPEA emprendió para la prevención del embarazo en la adolescencia fue la creación de carteles, difundidos de manera impresa y en Internet. El CONAPO fue la institución encargada de transmitir estos anuncios. Principalmente se crearon tres carteles con diferentes fotografías y diferentes mensajes. Éstos se pueden observar en las ilustraciones 8, 9 y 10.

¹³ Denominación coloquial para nombrar a los condones.

¹⁴ Discurso compartido por un grupo social determinado.

Acciones y Actividades	Estar bien, planear, incitar a esperar a algo (no explicado en el anuncio), incitar a planear una relación sexual. Incitar a utilizar métodos anticonceptivos. Adolescentes brindando consejos.
Emociones	Alegría (por la manera en que dan los consejos). Recepción de órdenes.
Estrategias y tácticas para lograr una meta	Utilizar canción de fondo. Que los mensajes sean dichos por adolescentes. Uso de frases no comunes como "plan de amor" y "plan de impulsos". Empleo de palabras coloquiales como "Globos" para referirse a los condones.
Interpretaciones, significados, símbolos.	Mensajes dichos por adolescentes. Mensajes dichos por adolescentes de clase media. Lenguaje poco formal.
Participación de individuos	Hombres y mujeres adolescentes.
Condicionamiento o limitantes	Brevidad (duración del anuncio). Lenguaje políticamente correcto. Imperativos.
Entorno y contexto	Escuela (mensajes para estudiantes). Mercados. Calles.

Tabla 1: Análisis basado en códigos establecidos de los anuncios de radio y televisión.



Un embarazo adolescente o una infección de transmisión sexual, se pueden prevenir.
La responsabilidad es tuya. Infórmate, es tu derecho. Protégete.



01 800 624 64 64

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.



Ilustración 8: Cartel alusivo a un espejo.

Acciones y Actividades	No hay personas. Mensaje escrito en un espejo de un baño.
Emociones	Cierta seriedad. Tristeza. Soledad.
Estrategias y tácticas para lograr una meta	Utilizar un mensaje de prevención mostrado debajo de una fotografía. Métodos de contacto mediante redes sociales.
Interpretaciones, significados, símbolos.	Una mujer adolescente escribió el mensaje que se ve, en un espejo del baño en la escuela. El baño escolar femenino como un sitio relacionado con la expresión de la sexualidad adolescente.
Participación de individuos	No se aprecia a alguna persona.
Condicionamiento o limitantes	Tamaño de tipografía en el cintillo de contacto. Colores poco llamativos. iluminación penumbrosa.
Entorno y contexto	Escuela (mensajes para estudiantes).

Tabla 2: Análisis basado en códigos establecidos del primer cartel elegido.



Un embarazo adolescente o una infección de transmisión sexual, se pueden prevenir.
La responsabilidad es tuya. Infórmate, es tu derecho. Protégete.



CONAPO



@CONAPO_mx

01 800 624 64 64

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.



ES TU VIDA ES TU FUTURO HAZLO SEGURO



Ilustración 9: Cartel alusivo a un pupitre.

Acciones y Actividades	No hay personas. Mensaje escrito en un pupitre de un salón.
Emociones	Cierta seriedad. Tristeza. Soledad.
Estrategias y tácticas para lograr una meta	Utilizar un mensaje de prevención mostrado debajo de una fotografía. Método de contacto mediante redes sociales.
Interpretaciones, significados, símbolos.	Una mujer adolescente escribió el mensaje que se ve, en un espejo del baño en la escuela. Una silla escolar como símbolo de objeto cotidiano de todos los adolescentes.
Participación de individuos	No se aprecia a alguna persona.
Condicionamiento o limitantes	Tamaño de tipografía en el cintillo de contacto. Colores poco llamativos. iluminación penumbrosa.
Entorno y contexto	Escuela (mensajes para estudiantes).

Tabla 3: Análisis basado en códigos establecidos del segundo cartel elegido.



Un embarazo adolescente o una infección de transmisión sexual, se pueden prevenir.
La responsabilidad es tuya. Infórmate, es tu derecho. Protégete.



Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.



01 800 624 64 64



SI TU VIDA ES TU FUTURO HAZLO SEGURO



Ilustración 10: Cartel alusivo a un puente peatonal.

Acciones y Actividades	No hay personas. Mensaje escrito en los barandales de un puente.
Emociones	Desenfadado. Cotidianidad. Libertad. Juventud.
Estrategias y tácticas para lograr una meta	Utilizar un mensaje de prevención mostrado debajo de una fotografía. Método de contacto mediante redes sociales.
Interpretaciones, significados, símbolos.	Un hombre adolescente escribió un mensaje, que corresponde a una frase popular, en un lugar que frecuentan los adolescentes. Mensaje para las personas que viven en la ciudad.
Participación de individuos	No se aprecia a alguna persona.
Condicionamiento o limitantes	Tamaño de tipografía en el cintillo de contacto. Ilegibilidad en la tipografía del mensaje.
Entorno y contexto	Puente peatonal como un lugar cotidiano al que acuden o pasan los adolescentes. La expresión escrita mostrada en espacios comunes como las calles, las puertas, y en este caso, los barandales.

Tabla 4: Análisis basado en códigos establecidos del tercer cartel elegido.

Dado que cada cartel posee diferencias evidentes, se analizó cada uno con el objetivo de observar cuáles son los mensajes implícitos y explícitos que se dan a conocer. Asimismo, se destacaron características del diseño de la información, que permitieron conocer características como la intencionalidad, el propósito del mensaje y los destinatarios.

Puede notarse que estos recursos gráficos son dirigidos a un público específico. La estética, completamente urbana, es el primer elemento que segrega al público de estos carteles: adolescentes que son de la ciudad y que no representan y no incluyen a los sectores rurales del país.

En la tabla 2 y 3, se puede observar que los elementos que remiten emociones son similares, puesto que la luz y los colores son monocromáticos, lo cual suele asociarse a la tristeza y flojera. Asimismo, se ignoran colores que remitan a la juventud. Además, el mensaje que aparece como cintillo del patrocinio de CONAPO e identificación de la campaña, entorpecen la vista.

Las escenas ocurren en un contexto poco privilegiado, el cual es otro detalle de segregación. Los encuadres dan un aspecto de intriga, desde un punto escondido y cabizbajo, lo que provoca sensaciones de abandono, tristeza, miedo y hasta posible agresividad. Esto causa una gran incertidumbre en el espectador.

Por otro lado, los mensajes no son muy claros; el tamaño del texto pasa a un segundo plano en relación con el resto de la composición, por lo que el mensaje pierde protagonismo. Además, es información que no podría ser considerada como necesaria porque son datos para el contacto con el organizador de la campaña.

En la tabla 4, se aprecia que las emociones y contexto son distintos; los colores son más vivos y más llamativos, lo cual le da un aspecto más positivo al cartel. Sin embargo, el texto es poco claro y segrega al público.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, y considerando que los objetivos "primarios" del diseño de información son:

- "Desarrollar documentos comprensibles, rápidos, precisos y fáciles de traducir en acción.
- Diseñar interacciones, con equipos, que sean sencillas, naturales y tan placenteras como sea posible." (Horn, 1999)

Se puede deducir que estos carteles no son comprensibles tan fácilmente, no permiten realizar acciones una vez que ya se ha visto, no suelen ser precisos, puesto que una frase por sí sola no podría generar apropiación del mensaje. Además, no son mensajes que provoquen emociones placenteras; todo lo contrario: provocan sentimientos de ausencias y de abandono. Deberían incorporar elementos gráficos atractivos y con un manejo adecuado de colores para que sea lo suficientemente atractivo para los adolescentes.

En estos mensajes, se representa al embarazo en la adolescencia como un "problema" que es necesario prevenir. De hecho, es explícito el mensaje en todos los carteles, en los

cuales mediante el reforzamiento con frases, que se relacionan con la postergación y la protección en la relación sexual y la astucia para protegerse durante ésta.

Las imágenes de los carteles podrían parecer creativas, sin embargo, suelen ser ejemplos de la generalización, puesto que no todas las comunidades de adolescentes reconocen esos escenarios. En este sentido, un adolescente de cierta comunidad rural no podría reconocer el anuncio del puente tan fácilmente, puesto que su contexto espacial y arquitectónico es distinto al de las ciudades.

Análisis de plataforma web de consulta “¿Cómo le hago?”

Como se ha mencionado, otra de las líneas de acción promovidas por la ENAPEA, implica el uso de las nuevas tecnologías. Ese es el caso de la página web “¿Cómo le hago?” que fue construida con la colaboración de las diferentes instituciones de salud pública en México.

Esta medida consiste en brindar información dirigida a adolescentes de manera sintetizada acerca del uso de métodos anticonceptivos, prevención de embarazos y prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual. Está integrada por un menú principal que consta de secciones nombradas como Blogs, Tips, Tests, Videos, Cursos, Métodos y “Haz tu meme”.

Además, cuenta con un apartado de registro en el cual un usuario puede suscribirse para acceder a los cursos on-line gratuitos. En la parte derecha de la pantalla, se encuentra un formulario para escribir comentarios o sugerencias. Es necesario registrarse para mandar un comentario.

A continuación se realiza una breve descripción del contenido de cada apartado con el objetivo de analizar los mensajes explícitos e implícitos que difunden en la plataforma:

Blogs: En esta sección se ofrece información detallada acerca de temas como el uso “correcto” del condón, la negociación de la relación sexual, la difusión de la equidad de género y el uso del condón femenino. Como se aprecia en la ilustración 11, al elegir un tema dentro de las opciones, aparecerá la información detallada a manera de nota informativa o artículo periodístico. La información es extensa y utiliza tecnicismos que podrían dificultar la apropiación si el usuario no los conoce.

Tips¹⁵: Esta sección recopila la información relacionada con consejos y recomendaciones para ejercer las relaciones sexuales en adolescentes “de manera segura”. Entre los tópicos alojados se encuentra el uso del condón y cómo hacer para que éste no se rompa. Como se puede apreciar en la ilustración 12, la información se presenta al igual que en los blogs, redactada con la estructura de un artículo informativo. Se observa que la tipografía es de tamaño mediano a comparación de la contenida en los blogs. La información se jerarquiza por incisos y viñetas, además de que, es poco extensa.

Aunque es un acierto brindar consejos, la manera en que se muestran puede ser un obstáculo para el usuario, pues son extensos y poco ilustrados con imágenes o ejemplos.

¹⁵ Puede considerarse como un sinónimo de “consejos”.

Blog / Blogs



Redes de apoyo: ante la violencia, hay que hacer algo

Publicado el 20-09-2015

La violencia no reconoce género, edad, posición social u otros factores. Reconócela y actúa. Es momento de encontrar tus redes de apoyo.

Desde que me acuerdo siempre he visto algo de violencia en la tele, en videojuegos y en muchas películas. Cuando puse atención descubrí que también estaba en mi propia vida. Algunas veces solo eran cosas pequeñas... pero otras no tanto. Es posible que tú también hayas sido víctima de la violencia y es necesario que aprendas a reconocerla.

Piensa un momento, ¿te parecen normales estas cosas?: que te chantajeen para hacer algo que no quieres, que te prohíban hablarle a alguien, que te celen, que te pongan algún apodo o que te discriminen por cualquier razón. ¿Te parecen normales las presiones en onda sexual con las chicas o de ellas con algún chavo?

¡Pues NO! claro que no es normal, porque tarde o temprano esos comportamientos y comentarios te hacen sentir mal o pueden llegar a ponerte en peligro. Entonces hay que hacer algo.

Callar no es una opción, no estás sola o solo. Es momento de encontrar tus redes de apoyo.

Después de darme cuenta de esas cosas encontré mi respuesta a la gran pregunta **¿Cómo le hago para no ser víctima de la violencia?** Te paso el resumen, pero mucha de esta información- y más - está [aquí](#).

Fuente: Página web "¿Cómo le hago?". Sección *Blog*.

Ilustración 11: Interfaz de la sección blogs.

Queremos conocerte mejor

Para comentar o colaborar necesitas registrarte.

* **Usuario:**

Edad:

Sexo

M H

Estado de procedencia:

* **Contraseña:**

* **Repetir Contraseña:**

*Campos Obligatorios.

Últimas Publicaciones



Regístrate Inicia Sesión

Blogs
Tipe
Tests
Videos
Cursos
Métodos
Haz tu meme

Blog / Tips



#MisTips Condón Masculino

Publicado el 20-09-2015

1. Un condón para cada tipo de contacto. Usa un nuevo condón para cada tipo de relación sexual, es decir, si van a tener penetración vaginal y después anal u oral, utilicen un **nuevo** para cada una de ellas.
2. Un secreto para que la sensación sea mayor, es utilizar lubricante a base agua. Y un plus: Si le pones UNA gotita a la parte interna del condón antes de que te lo pongas, la sensación va a aumentar.
3. Si te da pena comprar condones hay varias cosas que puedes hacer: pedirle a alguien más que te los compre. Rifar el turno para que una amiga o amigo vaya al centro de salud por los condones gratis. Pedirle a un familiar mayor que te donen unos a la causa. Si de plano, ninguna opción anterior aplica para ti puedes buscar una tienda donde sólo los tomes y los pagues.

Queremos conocerte mejor

Para comentar o colaborar necesitas registrarte.

* **Usuario:**

Edad:

Sexo

M H

Estado de procedencia:

* **Contraseña:**


* **Repetir Contraseña:**

Fuente: Página web "¿Cómo le hago?". Sección *Tips*.

Ilustración 12: Interfaz de la sección Tips.

Tests¹⁶: En este apartado se muestran cuestionarios de opción múltiple relacionados con el embarazo en la adolescencia. Se le pregunta al usuario cuestiones como la que se muestra en la ilustración 13. Suelen ser preguntas breves con la posibilidad de responder “cierto” o “falso”. Una vez respondiendo el cuestionario, el usuario sabrá su resultado (ver ilustración 14).

Test / Mitos del Embarazo



Mitos del Embarazo

Comprueba lo que sabes sobre los mitos que cuentan por ahí, ¿te los sabes al derecho y revés? Responde lo siguiente:

1. Con el sexo oral o anal no se puede presentar un embarazo pero si una Infección de Transmisión Sexual (ITS).

A Falso

B Cierto

Siguiente

Queremos conocerte mejor

Para comentar o colaborar necesitas registrarte.

*** Usuario:**

Edad:

Sexo
 M H

Estado de procedencia:

*** Contraseña:**

*** Repetir Contraseña:**

Registrar

*Campos Obligatorios.

Fuente: Página web “¿Cómo le hago?”. Sección **Test**
Ilustración 13: Interfaz de la sección **Test**.

Test / Mitos del Embarazo



Mitos del Embarazo

Comprueba lo que sabes sobre los mitos que cuentan por ahí, ¿te los sabes al derecho y revés? Responde lo siguiente:

Resultado: Te las sabes de todas, todas. Los mitos sobre el embarazo ya no son mitos para ti. Sigue informándote y buscando resolver tus dudas.

Contestar otro test
Regresar al inicio

Queremos conocerte mejor

Para comentar o colaborar necesitas registrarte.

*** Usuario:**

Edad:

Sexo
 M H

Estado de procedencia:

*** Contraseña:**

*** Repetir Contraseña:**

Registrar

*Campos Obligatorios.

Fuente: Página web “¿Cómo le hago?”. Sección **Test**
Ilustración 14: Interfaz de respuesta a un **Test**.

¹⁶ Se traduce al español como “Pruebas”. Son cuestionarios cortos que suelen brindar puntajes para determinar identidades, semejanzas o pertenencias a grupos y situaciones.

El lenguaje utilizado es coloquial, pero sigue habiendo cierta cordialidad en las preguntas. Además, la visualización de cada pregunta es difícil de notar, ya que los colores de fondo no contrastan. Las preguntas suelen ser largas y algunas, son afirmaciones que parecieran copiadas de un libro de texto. Por otra parte, no hay muchos elementos gráficos que pudieran ser intuitivos y detonen la curiosidad del usuario, por tanto, no es una sección atractiva.

Videos: En este apartado se muestra una lista de videos didácticos en los que se expone cómo utilizar el condón masculino y femenino, cómo identificar la violencia y cómo negociar el uso de anticonceptivos. La mayoría de los videos consisten en la realización de sondeos a adolescentes acerca del tema correspondiente a cada video. Además, se acompañan de dramatizaciones respecto al tema de cada video (ver ilustración 15).

The screenshot shows the website's navigation bar with options: Blogs, Tips, Tests, Videos (highlighted), Cursos, Métodos, and Haz tu meme. A search bar is located in the top right. The main content area features a video player on the left with a play button, a text box on the right titled 'Video Condón femenino' containing descriptive text, and a registration sidebar on the right titled 'Queremos conocerte mejor'. The sidebar includes a warning to register for commenting, fields for 'Usuario', 'Edad' (set to 11 años), 'Sexo' (M/F/H), 'Estado de procedencia' (set to Aguascalientes), and 'Contraseña' fields with a 'Repetir Contraseña' field below. Below the video player are social media buttons for Facebook, Twitter, and a 'Me gusta' button. A 'Recomendaciones' section is visible at the bottom left.

Fuente: Página web "¿Cómo le hago?". Sección Videos

Ilustración 15: Interfaz de la sección Videos.

Aunque el montaje de los videos es excelente y los testimonios de los sondeos son informativos, la manera en que están disponibles en la página web no es la adecuada, pues al lado existe información en texto que distrae la atención de los usuarios. Además, cada video dura de 4 a 6 minutos, lo cual resulta extenso para ser un video, y puede ser cansado para terminar de verlo.

Cursos: En este apartado, el usuario debe registrarse para acceder al contenido de los cursos en línea referentes a uso de métodos anticonceptivos. En el momento en que se realizó la consulta, no había cursos disponibles, por lo cual no se pudo distinguir qué tipo de contenido

se propone en esta sección. Ello permite saber que este apartado no está actualizado y que, además, es restrictivo, pues la información es exclusiva para usuarios registrados.

Métodos: Como se observa en la ilustración 16, esta sección muestra fotografías de los métodos anticonceptivos convencionales. Si el usuario da clic¹⁷ en alguno de ellos, se mostrará información breve acerca de su efectividad (para evitar embarazos y ETS), el tipo de anticoncepción y su aplicación. Además, en la parte superior, se aprecia un submenú que muestra las diferentes características y cualidades que permitirán la comparación de cada método anticonceptivo. Al final de ese menú se encuentra una opción la cual abre un apartado dedicado a la búsqueda de algún Centro de Salud cercano al usuario, para que acuda y pida algún método anticonceptivo.

Esta sección aunque resulta más atractiva visualmente, el uso de los colores podría obstaculizar la vista del submenú. Sin embargo, el uso de fotografías de los métodos anticonceptivos es un acierto, porque así los jóvenes conocer cómo son y los puedan identificar.

"Haz tu meme"¹⁸: En esta última sección se propone una actividad lúdica para los adolescentes: crear memes que pueden ser compartidos en diversas plataforma digitales, tales como correo electrónico o redes sociales, sin la necesidad de un registro previo. Este servicio es gratuito, pero sólo se pueden realizar estas representaciones con las imágenes disponibles mostradas en la ilustración 17. Una vez que se realiza el meme, se somete a aprobación; una vez aprobado, se publica en la "Galería de Memes" de esta sección.

Esta sección es una de las más pertinentes por su objetivo: fomentar la creatividad de los usuarios para la creación de mensajes de adecuadas prácticas sexuales en la adolescencia. Sin embargo, la limitante de no utilizar otras imágenes, no permite explorar las ideas que puedan surgir de los adolescentes.

Además de contener estas secciones, la página de "¿Cómo le hago?" brinda a los usuarios, la opción de compartir cualquier contenido por medio de sus redes sociales. Además, se incluye un buscador en la parte superior izquierda de la página, el cual está presente de manera permanente mientras se navega en esta página.

Para la realización de conclusiones firmes y más completas se necesitarían realizar pruebas de usabilidad¹⁹ con el objetivo de averiguar si algunas características como la navegación, el hallazgo de resultados y otros son adecuadas. Por tanto, en este estudio se considera que esta página web es una idea que puede mejorarse en aspectos como el uso de textos, manejo imágenes y mejoramiento de la interacción con los usuarios.

Conforme a las observaciones realizadas por sección, se realizó el análisis mediante la matriz propuesta:

¹⁷ Evento en el que una persona presiona el botón derecho o izquierdo de un dispositivo como un mouse o Touchpad de laptop para generar un cambio en la tarea que se está realizando en la pantalla de una computadora.

¹⁸ Se define como "cualquier pauta permanente de materia o información producida por un acto de intencionalidad humana" (Csikszentmihalyi, 2008, p.180). De acuerdo con Csikszentmihalyi (2008) el término "meme" hace alusión a la palabra "imitación de..." y funciona como un concepto que indica transmisión cultural a través del ejemplo o la imitación.

¹⁹ Experimentos en los que diferentes usuarios naveguen y utilicen la página web, con el objetivo de registrar errores que sirvan para mejorarse.

¿cómo le hago?

Regístrate Inicia Sesión

Buscar...

Blogs Tips Tests Videos Cursos Métodos Haz tu meme

Explorador de métodos

Protégete de ITS Más Efectivos Libres de hormonas Fáciles de ocultar Disponibles en los centros de Salud

PARCHE ANTICONCEPTIVO

- Efectividad anticonceptiva de 91% a 99%.
- Anticonceptivo hormonal.
- Protección anticonceptiva una semana.

La Efectividad disminuye si se usa incorrectamente.

Depo-Provera[®] 150 mg/ml
Contraceptivo inyectivo

Queremos conocerte mejor

Para comentar o colaborar necesitas registrarte.

* Usuario:

Edad:

Sexo M H

Estado de procedencia:

* Contraseña:

* Repetir Contraseña:

Fuente: Página web "¿Cómo le hago?". Sección Métodos.

Ilustración 16: Interfaz de la sección Métodos.

¿cómo le hago?

Regístrate Inicia Sesión

Buscar...

Blogs Tips Tests Videos Cursos Métodos Haz tu meme

Genera tu propio meme

Consulta nuestra galería de memes

Queremos conocerte mejor

Para comentar o colaborar necesitas registrarte.

* Usuario:

Edad:

Sexo M H

Estado de procedencia:

* Contraseña:

Fuente: Página web "¿Cómo le hago?". Sección Genera tu propio meme.

Ilustración 17: Interfaz de la sección Haz tu meme.

Acciones y Actividades	Navegación del usuario a través de la plataforma. Predominan imágenes de jóvenes sin rostro (sólo se muestran sus piernas y pies).
Emociones	Desconocimiento. Juventud. Seriedad. Neutralidad.
Estrategias y tácticas para lograr una meta	Empleo de videos ilustrativos específicos. formularios para comentarios. Creación de memes.
Interpretaciones, significados, símbolos.	Es una página que, a pesar de ilustrar con colores claros, parecer ser seria e institucional. Las huellas como pasos que se deben dar en la vida. Colores claros como símbolo de juventud.
Participación de individuos	Solamente puede considerarse la participación cuando se escriben comentarios.
Condicionamiento o limitantes	Tamaño de tipografía. Tipo de tipografía. Más texto respecto a las imágenes.
Entorno y contexto	En los videos se aprecian entornos urbanos como parques, escuelas y casas.

Tabla 5: Análisis basado en códigos establecidos de la plataforma web "¿Cómo lo hago?".

Para ampliar este análisis, desde el punto de vista comunicativo, el lenguaje que emplean no es adecuado, puesto que, formalizan la manera en que difunden las ideas, es decir, las presentan como si fueran textos de libros. Además, los textos son largos en la mayoría de las secciones, lo que obstaculiza una lectura rápida.

Por otra parte, los destinatarios no son específicos. Cada mensaje va dirigido a diferentes tipos de adolescentes pero no se distinguen por la falta de especificidad en los discursos.

Por otra parte, el aspecto visual de la plataforma es poco atractivo, porque no existen muchos gráficos; las fotografías no suelen presentar una relación directa con el texto y no se emplean imágenes, caricaturas, estampas u otro tipo de recurso gráfico para ilustrar los párrafos.

Desde el punto de vista de la computación, este producto podría no cumplir con su objetivo porque, hoy en día, con el surgimiento de la tecnología móvil y los smartphones, quedaría bastante obsoleto. Aunque algunos adolescentes tuvieran acceso a Internet, éste utiliza elementos tecnológicos poco innovadores.

A pesar de que esta página no está dedicada exclusivamente a la prevención del embarazo en la adolescencia, se puede notar que la información contenida se encamina hacia tal asunto, sin embargo, resulta relevante que predomina el discurso de prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual.

Con base en lo anterior, se deduce que persiste la idea de problematizar las sexualidades adolescentes como un riesgo y como de alta procuración, puesto que se muestra en todo momento, imágenes y textos alusivos a la prevención y cuidados. Nuevamente se descuida la difusión del placer sexual y se evaden temas relacionados con éste, tales como el deseo sexual, las fantasías y las prácticas sexuales diferentes al coito.

Por otra parte, representan a los adolescentes como un estereotipo, el cual consiste en verlos como personas de tez blanca, delgadas y sonrientes. Estas ideas contribuyen a generalizar e idealizar a los adolescentes. Esto tampoco contribuye a la atención de las especificidades en las comunidades de adolescentes.

Además, consideran que el lenguaje que utilizan en la redacción de las secciones de la página, es el mismo que emplean todos los adolescentes. Ello no necesariamente es cierto, porque cada grupo posee sus propios códigos comunicativos con los cuales interactúan de distinta manera.

Como se puede ver, las ideas que difunden, tanto de la adolescencia como el embarazo adolescente, suelen ser parecidos al discurso dominante que impera. Aunque esta página web no está dedicada a la prevención de la situación planteada en este informe, se puede notar que incluyen un apartado de mitos acerca del embarazo en la adolescencia, sin embargo, es cubierto de manera somera, lo cual podría representar la oportunidad para resolver dudas específicas acerca del tema.

Como se pareció en este capítulo, las ideas que son difundidas en campañas, estrategias y *spots* acerca del embarazo en la adolescencia no cambian mucho respecto a la conceptualización que se posee en diferentes instituciones sociales. Se observó que los mensajes de las campañas de la ENAPEA fueron poco atractivos y poco considerados con las especificidades de los adolescentes. Se determinó que se necesitan conocer los códigos comunicativos específicos de las comunidades para generar mejores mensajes. Además, se pudo notar que el uso de la tecnología y el diseño de la información suelen aparecer con pobreza en los soportes en los cuales se difunden los *spots*.

Explorar las diversas representaciones sociales que predominan en los discursos de las campañas y estrategias de prevención del embarazo en la adolescencia puede ser útil para brindar una propuesta encaminada a la deconstrucción de éstas, y así tengan impacto en cada adolescente de manera específica. Además, es una oportunidad para establecer qué tipo de representaciones sociales podrían ser necesarias para difundir y cuáles no. Para ello, es necesario que las estrategias trabajen de manera participativa con las comunidades.

La intervención para comunicarse con comunidades específicas podría significar un parteaguas entre apropiarse de la información y sólo verla y conocerla. Por ello, existen teorías dedicadas al análisis de participación comunitaria en la cual el conocimiento y apropiación de la información adquieren significados particulares. Este tema se abordará en el próximo capítulo.

Capítulo 3: La estrategia participativa como proceso para fomentar la apropiación de la información.

Los programas y estrategias que se han implementado para disminuir el embarazo en la adolescencia aportan en mayor o menor medida una manera de apoyar a la reducción de maternidad adolescente, pero también poseen características que no han permitido que sus objetivos, tales como la apropiación de los mensajes sean cumplidos.

Pese a que se realizan evaluaciones y seguimientos de esos programas se puede notar que existen obstáculos para que los adolescentes, conozcan y reflexionen en torno a la problemática que representa el hecho de tener hijos en esta etapa. Al respecto, surgen dos preguntas: ¿Qué les falta a esas estrategias para cumplir con el objetivo en común: apropiación de la información? Y ¿Cuál sería la manera más apropiada para generar este cumplimiento de objetivos?

A través del análisis de las campañas implementadas por el Gobierno Federal se pudo observar que, en su mayoría, son dirigidas hacia un público masificado, es decir, para “todos los adolescentes del país”. Con ello, la posibilidad de atender dudas específicas se reduce, en tanto, el receptor no atiende los mensajes con atención.

Esta necesidad podría ser subsanada si se ejecutara una propuesta de estrategia que atendiera a un público específico y que, además, participara activamente para permitir que el mensaje tenga un impacto idóneo en ellos. Además, esto es pertinente para intentar precisar las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia que poseen los adolescentes, puesto que la mayoría de las ocasiones, pueden estar basadas en información poco comprobada.

Por tanto, se puede afirmar que una de las alternativas para que ocurra la apropiación de información en torno a representaciones sociales de embarazos en la adolescencia podría ser el desarrollo e implementación de una estrategia participativa.

En este capítulo se describirán los conceptos y teorías relacionados con la noción de generar estrategias participativas para fomentar la apropiación de información. Asimismo, se pretende ilustrar cuáles han sido los aportes participativos provenientes de disciplinas como la comunicación, el diseño y las tecnologías de la información, con el objetivo de recuperar conceptos y características de estos paradigmas que permitieron proponer un modelo adaptado como marco teórico de esta investigación.

Lo anterior da como resultado una formulación interdisciplinaria. Resulta importante brindar una visión interdisciplinaria de las teorías y conceptos que se definen porque la interdisciplina puede brindar contribuciones al entendimiento y reflexión de los entornos sociales.

La interdisciplina es un concepto complejo, y como tal es difícil optar por un solo concepto o significado que la describa. "Guy Berger visualizó a la interdisciplina como a un archipiélago, un número de islas separadas y reagrupadas de un sistema que lo provoca" (Klein, 1990, p. 40). Esta metáfora permite conocer la manera en que se suscita la interdisciplina, la cual junta pensamientos e integra conocimientos.

De acuerdo con Klein (2010) cuando se aborda el tema de la interdisciplina es inevitable no pensar en colaboración, puesto que este concepto ha sido considerado como uno de sus sinónimos. Sin embargo, la autora propone que eso debe ser olvidado y que se debe plantear un análisis muy claro y minucioso acerca de lo que conlleva.

Para Peñalosa (2015), el pensamiento interdisciplinario implica intercambios de diálogos y de posturas epistemológicas. Desde esta perspectiva, una de las palabras clave para comprender el significado e importancia de la interdisciplina radica, no sólo en la integración, también en el diálogo e intercambio de ideas. Para el caso de esta investigación, la contribución de cada disciplina (comunicación, diseño y computación) es, primeramente, la superación de obstáculos disciplinarios mediante el diálogo.

Klein (2010) sugiere que antes de pensar en conceptualizar a la interdisciplina se debe conocer el significado de las palabras: integración, interacción, enlace, enfoques y mezcla. Los cinco conceptos apelan a la existencia de la unión; de incorporar algo en algún entorno, pero mediante el intercambio de argumentos y conocimiento. Al respecto, Peñalosa indica que:

La interdisciplina implica una disposición para escuchar, dialogar, modificar posturas e integrar una forma de ver las cosas que tiene influencia de modelos alternativos, o incluso de metáforas, que permiten entender un fenómeno a partir de otro; o bien, el caso de la mezcla conceptual que ayuda a construir una propuesta a partir de la integración de dos conceptos previamente distantes (Peñalosa Castro, 2015, p. 131).

Cabría precisar que, la interdisciplina es un proceso en el cual no sólo implica el diálogo de dos disciplinas, puesto que pueden intervenir muchos más. Por ejemplo, en este proyecto se desea integrar las disciplinas de comunicación, diseño y computación en el tema de las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia.

La interacción y el diálogo son necesarios para conocer la manera en que se intervendrá en una situación acerca de representaciones sociales. Además, otro momento en el que se incorporarán los puntos de vista de las tres disciplinas, interactuando de manera conjunta será en la implementación

de la propuesta de intervención, la cual requiere del constante diálogo y comunicación.

De esta manera, la interdisciplina surge como una cualidad para contribuir pertinentemente en los diferentes contextos sociales. En este caso, se entiende la interdisciplina, no sólo como el resultado toda la investigación (propuesta de intervención), sino como el proceso en el que ocurre el diálogo entre las tres disciplinas (estrategia participativa); cuando se detectan aportes y objetivos similares y se proponen ideas en las cuales contribuyan de manera conjunta.

A partir de este momento surge una cuestión importante: ¿Cómo pueden contribuir las disciplinas del diseño, la información y la comunicación a la apropiación de información sobre representaciones sociales del embarazo en la adolescencia? Primero, mediante el diálogo, posteriormente, mediante una propuesta enfocada a grupos específicos y que posea características participativas; es decir, mediante una estrategia participativa interdisciplinaria.

La participación como proceso para generar apropiación de información

En el capítulo anterior se definió la palabra estrategia como un dispositivo de acción en el cual se pretende alcanzar ciertas metas. Además, se enfatizó en la conceptualización que ha adquirido con el paso de los años, puesto que, se ha adaptado a diversos contextos y situaciones. Se concretó que la idea más adaptable a este proyecto de investigación es aquella propuesta por la Nueva Teoría de la Estrategia²⁰, la cual "(...) consiste en tratar de reconfigurar la trama de relaciones y en comunicar cómo hacer un común con otros, para alcanzar una transformación evolutiva." (Pérez & Massoni, 2009, p. 515).

Existen elementos que podrían propiciar que el concepto de la estrategia adquiera el valor que propone la Nueva Teoría de la Estrategia, tales como la participación, el diálogo y el intercambio de conocimientos. Estas propiedades pueden permitir una mejor construcción de los saberes.

La participación es otro concepto que se adapta a diferentes contextos y se utiliza en diferentes ámbitos. Existen definiciones que rescatan la importancia y objetivos de esta palabra, por ejemplo, Sandra Massoni (2009), sugiere que la participación es una forma de acción ciudadana que busca convocar en torno al aspecto de un problema. Este concepto rescata ideas relacionadas con la acción ciudadana para intervenir en una problemática.

Para Villegas (2009) la participación es un proceso de co-construcción de visiones creadoras de futuro. Este concepto enriquece el anterior, puesto que el objetivo de construir en conjunto es crucial para la solución de una problemática. Al respecto, es puntual matizar que la participación no sólo puede ocurrir cuando existen problemáticas; también para contribuir a mejorar la realidad.

"La participación es contextual, así que la participación local difiere de la no local. Y aun en el nivel local, la participación varía en tipo, nivel de intensidad, extensión y frecuencia." (White S. A., 1994, p. 16). Por tanto, la participación se puede manifestar de diversas maneras.

²⁰ Corriente teórica de nuevo surgimiento, propuesto, principalmente por Sandra Massoni y Rafael Alberto Pérez, cuyo propósito es reconceptualizar el significado de la estrategia y sus características. Esta teoría es concebida "desde un nuevo paradigma central: la complejidad, y también desde un nuevo paradigma disciplinario: el humano relacional." (Pérez & Massoni, 2009, p. 510)

Al respecto, Deshler y Sock (1985) realizaron una categorización de la participación. Estas categorías surgen a partir de la experiencia de los autores relacionada con la participación rural. Sugieren que existen dos tipos, la *Pseudo-Participación* y la *Participación Genuina*.

La *Pseudo-Participación* posee dos categorías:

- La domesticación: En este nivel se informa y se manipula.
- El asistencialismo: Incluye la consolación y el apaciguamiento.

La *Participación Genuina* posee dos categorías también:

- La cooperación: Se refiere a la asociación y a la delegación del poder.
- El control ciudadano: El cual involucra al empoderamiento de los ciudadanos.

Como se puede apreciar, esta esquematización jerarquiza a la participación, es decir, distingue los niveles de participación que se pueden lograr. Esta categorización ayuda a comprender que la participación suele manifestarse de diversas maneras.

Si se toma en cuenta esta tipología, la participación deseada para este trabajo de investigación es la genuina, sin embargo, no se pretende lograr una situación a nivel de control ciudadano, puesto que existieron limitantes estructurales como la convocatoria de los grupos participantes. Por ello, se puede asegurar que el nivel de participación genuina que describe a este proyecto es la cooperación, puesto que la comunidad elegida aportó ideas, conceptos y conocimientos para generar una línea de acción interdisciplinaria que le sirviera para precisar sus saberes poco confiables acerca del embarazo en la adolescencia.

Otra tipología que sugieren algunas asociaciones que han producido manuales respecto al trabajo comunitario horizontal, aconsejan distinguir la participación de la "no participación". De acuerdo con el Manual de Participación del Grupo U.R.D. (*Urgence Rehabilitation and Development*) (2009), un proyecto que simula ser participativo se caracteriza por brindar salarios a cambio del desempeño de actividades por parte de una población en un proyecto, por ejemplo, cuando un encargado de un proyecto ofrece y da dinero a algunos integrantes de una comunidad a cambio de atender comedores comunitarios.

Por lo general, la participación no se condiciona, sin embargo, incentivar a las personas para que participen en un proyecto sin limitarles u ordenarles actividades, podría ser considerado como participativo. Por ejemplo, brindar alicientes como dinero, refrigerios o apoyos a cambio de asistir a un taller para compartir experiencias respecto a lo que le preocupa a la comunidad puede ser una táctica viable.

Así como existen tipos y niveles de participación, también surgen advertencias que se deben tomar en cuenta a la hora de emprender un trabajo participativo. White (1994) propone considerar las siguientes:

- Los procesos participativos no son la solución para el desarrollo: Estos métodos no son adecuados para todos los problemas en todos los contextos o todas las épocas. Se

deben ubicar problemáticas o situaciones a mejorar que sean particulares.

- Los conceptos aparentemente opuestos de participación y manipulación pueden ser vistos desde muchas perspectivas: Esto se puede suscitar porque, cuando una persona emprende un proyecto participativo, generalmente acude a una comunidad con una idea acerca de lo que implementará, situación que se podría interpretar como manipulación, pero a su vez, es una manera de comenzar a trazar un plan. Esto se puede interpretar como manipulación, pero no lo es en todos los casos.

- El precio que deben pagar las personas por ser parte de un proceso participativo suele pasar desapercibido. Es decir, que es necesario considerar el tiempo y costos de las personas que han decidido participar en un proyecto, puesto que, puede no ser conveniente para ellos.

Lo anterior permite conocer las limitaciones que pueden existir cuando se pretende realizar un proyecto participativo. Además, es pertinente para conocer qué variables intervienen a la hora de realizar proyectos que involucren a comunidades.

Las afirmaciones anteriores permiten dar cuenta de lo complejo que resulta la participación. Por ello, Thomas (1994) sugiere que el proceso participativo debe poseer cualidades basadas en respeto, entendimiento mutuo, reciprocidad y diálogo.

Diálogo como propiedad fundamental de la participación

El diálogo forma parte de los procesos participativos. Mijail Bakhtin es quien propone un concepto relacionado con el diálogo. A pesar de que sus aportes se enfocan en ámbitos literarios, se pueden retomar algunos de sus pensamientos y vincularlos con la interacción interpersonal.

Al respecto, Bakhtin acuña el concepto de dialogismo, que, según Jayne White (2015) éste puede describirse de manera franca como una especie de "intermedio" entre la explicación del lenguaje y el significado porque siempre se ocupa del espacio social entre las personas. Agrega que el espacio social existe como una especie de frontera a través de la cual uno puede apreciar al otro sin ser completamente consumidos por ellos.

Una idea central del dialogismo es que "el significado puede ser así encontrado a través de las luchas cotidianas con el lenguaje en todas sus múltiples formas, al compartirlas con los demás." (White, 2015, p. 20), es decir, el sentido de una conversación dialógica se encuentra en descifrar los códigos y expresiones comunicativas que utiliza la otredad.

De esa manera, cuando se habla de diálogo, se establece que debe haber intercambio de situaciones; desde lenguaje hasta conocimiento. Esto propicia que las relaciones sociales se manifiesten de manera horizontal, es decir, escuchando, comprendiendo y hablando. Por tanto, se puede concebir al diálogo como "hablar entre dos seres actuales." (Kobanski, 1975, p. 161).

Dino Villegas describe que "el diálogo asertivo entre la organización y las comunidades

permite que ambas partes conozcan sus intenciones, objetivos y posibilidades (...)" (Villegas, 2009, p. 473). Entendiendo organización como un grupo de individuos que desean emprender un proyecto participativo.

Una de las caracterizaciones más relevantes para la investigación es la que realiza Martin Buber, quien describe que existen tres tipos de diálogo:

- El diálogo genuino, donde cada uno de los participantes tiene realmente en mente al otro o a los otros en su presente y particular ser y se vuelve a ellos con la intención de establecer una vivida relación mutua entre él y ellos.

- El diálogo técnico, es propuesto solamente por la necesidad de un entendimiento objetivo.

- El monólogo disfrazado de diálogo, en el cual dos o más hombres se encuentran en sus espacio y hablan cada uno consigo mismo en una forma extrañamente tortuosa y circular (...). (Buber, 1947, p. 19).

Por otra parte, uno de los autores que relaciona el concepto del diálogo con la participación y aprendizaje, es Paulo Freire, quien sostiene que el diálogo es posible entre sujetos que se reconocen como tales y como tal no puede existir si las relaciones se basan en la dicotomía opresor-oprimido. Además Freire afirma que no puede haber diálogo verdadero si no hay antes una profunda y radical fe en los hombres, fe basada en la confianza y solidaridad, principalmente.

En este sentido, Para Freire (1970), el diálogo es un fenómeno humano y revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar su esencia: acción y reflexión. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión. El diálogo verdadero es aquel basado en la solidaridad y en el pensamiento que percibe a la realidad como un proceso y la capta en constante devenir y no como algo estático, es decir, como un proceso de interacción constante.

"(...) solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como una situación gnoseológica en la que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza!" (Freire, 1970, p.107)

Los proyectos participativos deben ser conscientes de la búsqueda constante del diálogo verdadero, puesto que permite conocer las diferentes visiones, opiniones y aportaciones de un grupo específico a lo que se desea realizar. En este caso, se busca generar una forma de diálogo genuina en la cual ocurra una relación respetuosa entre comunidad y estrategias.

La participación posee las características necesarias para la realización justa y equitativa de proyectos encaminados al desarrollo o el cambio social. Ese podría ser el caso de las campañas y estrategias que se proponen disminuir el embarazo en la adolescencia.

La participación es una de las características que deberían añadirse a las estrategias para disminuir el embarazo en la adolescencia, especialmente porque se trata de un

tema que preocupa a instituciones como medios de comunicación, Gobierno Federal y la sociedad en general. Ello significa que se deberían establecer pautas para generar diálogo a las diferentes comunidades de adolescentes en México para no efectuar un producto vertical, basado en suposiciones.

Además, el diálogo podría ser una herramienta para conocer las representaciones sociales individuales de pequeños grupos de adolescentes, puesto que es crucial saber si para ellos, el embarazo en la adolescencia es un problema. Incluso se pueden debatir dichas representaciones sociales particulares con el objetivo de brindar nuevos datos acerca de la situación del embarazo en adolescentes.

Paradigmas participativos del diseño, la información y la comunicación

La participación y el diálogo son cualidades que también se encuentran inmersas en distintas disciplinas. En este caso, cobran mayor relevancia aquellas disciplinas que permitieron generar toda una estrategia. Concretamente interesaron los elementos de la comunicación, el diseño y las tecnologías de información para generar saberes importantes respecto a la temática de embarazo en la adolescencia.

Ejemplo de lo anterior son los paradigmas en los cuales, la participación es el punto de inicio. Tal es el caso del diseño participativo, la Interacción Humano-Computadora (HCI) y la comunicación participativa, los cuales, con ciertas particularidades, proponen involucrar a las comunidades para generar apropiación de conocimiento. A continuación se describirán las características esenciales de cada paradigma para, posteriormente, rescatar los conceptos que serán parte de la teoría participativa propuesta por estos autores y que servirá para establecer los lineamientos necesarios para crear una estrategia que coadyuve a apropiación de información.

El primero de ellos es el paradigma del diseño participativo, que en la actualidad ha adquirido tal prestigio, que ha permitido expresar de manera creativa y tangible los sentimientos, deseos y opiniones de diferentes comunidades.

El diseño participativo "es un enfoque que se centra en la idea que las personas, quienes han sido afectadas por una decisión, evento o producto, deberían tener una oportunidad para influenciar en ello." (Ferguson & Candy, 2014, p.4). Asimismo, el objetivo primordial del diseño participativo es fomentar el desarrollo de las comunidades.

Una de las características primordiales de este enfoque refiere a que "es conducido por una interacción social donde usuarios²¹ y diseñadores aprenden juntos a crear, expresar y evaluar sus ideas y visiones." (Simonsen & Robertson, 2013, p. 8). Además, la propuesta del diseño participativo no sólo se centra en el ejercicio del diálogo como un elemento crucial

²¹ De acuerdo con Robertson y Simonsen (2013) se entiende por usuarios a los participantes que interactúan con las tecnologías de la información que han sido diseñadas de manera colaborativa. También se puede comprender como el rol que desempeñan los participantes, aunque no se trate de una situación que involucre a las tecnologías de la información.

en su quehacer, pues también, "se centra en la inclusión de los usuarios en el desarrollo de nuevas soluciones de diseño" (Sanders & Stappers, 2008).

El diseño participativo se centra "en el "cómo" en el diseño (...) y se centra en el proceso de diseño en las prácticas participativas particulares que los diferentes procesos pueden permitir." (Simonsen & Robertson, 2013, p. 9). En este sentido, el diseño participativo busca cómo contribuir de manera práctica a la mejora de una situación comunitaria.

A propósito de las prácticas participativas particulares, el diseño participativo se consume "trabajando con los usuarios en su propio entorno (...)" (Ferguson & Candy, 2014, p.4). Así, las prácticas del diseño participativo se insertan en las comunidades específicas y se realizan tareas prácticas con herramientas disponibles para esas comunidades.

Este paradigma busca "el empoderamiento de los usuarios para que expresen sus necesidades e ideas, y aumenten sus habilidades las cuales les permitirán abordar futuros retos de diseño sin la necesidad de profesionales externos." (Ferguson & Candy, 2014, p.4). Además que, permite a las comunidades construir por sí mismas una solución propuesta de manera colectiva.

En este enfoque, el diseñador adquiere el rol de facilitador, el cual "busca ahora centrar los esfuerzos en propiciar en que surja en los otros la posibilidad de expresar mediante distintas herramientas sus pensamientos, deseos, aspiraciones, sueños, capacidades y habilidades." (Ceja Bravo, 2014, p. 196). Esto se puede lograr integrando "un lenguaje común que propicie la activación y el traslado de los pensamientos a términos mucho más comprensibles para los demás." (Ceja Bravo, 2014, p. 196). Esto es, conocer los códigos comunicativos de una comunidad para establecer un ambiente colaborativo.

Asimismo, de acuerdo con Ceja Bravo (2014) el rol de experto se distribuye en la comunidad, es decir, se apropian de él los diseñadores y los integrantes de una comunidad participante. Esto ayuda a que la comunidad perciba que la responsabilidad recaerá en todos, por ello, el trabajo colaborativo se intensificará.

Otro aporte del diseño participativo es que utiliza métodos y estrategias propias del diseño (talleres, creación de prototipos, etc.) para que una comunidad sea capaz de "dar cuenta de sus conocimientos y experiencias pasadas (...)" (Ceja Bravo, 2014, p. 198), es decir, de sus conocimientos previos y sumarlo con los nuevos aprendizajes.

Una estrategia usual que permite el trabajo participativo entre diseñadores (facilitadores) y usuarios (comunidad) es la organización de talleres. En ellos, de acuerdo con Robertson y Simonsen (2013), se utilizan herramientas como la creación de prototipos rápidos²² y diferentes tipos de juegos en los que la elaboración de productos, propicien la mejora a un entorno específico.

Otra propiedad que aporta el diseño participativo incluye al uso de las tecnologías de la información. De acuerdo con Robertson y Simonsen (2013) éstas, permiten que los

²² Es una técnica que consiste en construir una maqueta que tendrá las características de un artefacto que le servirá a una comunidad. Se puede realizar utilizando papel periódico, hojas recicladas u otro material accesible para la comunidad.

usuarios participen de manera activa, pues la generación de situaciones interactivas podría motivarlos, a la vez que, genera en ellos aprendizaje respecto al uso de tecnología digital.

En alguna situación en la cual, los no diseñadores (comunidad), no se encuentren alfabetizados en la tecnología digital, el rol del diseñador radicará en instruirles el uso de esta herramienta. Ello podría generar intercambio de conocimientos de manera activa.

Robertson y Simonsen aclaran que el diseño participativo no se define por ser un paradigma que esté compuesto por reglas, formulas o definiciones estrictas a seguir, más bien se rige por el compromiso de los diseñadores para emprender un trabajo colaborativo. En este sentido, la participación puede manifestarse mediante la generación de lluvias de ideas, lo cual satisface la necesidad de los participantes por expresarse, es decir, de esta manera, se genera diálogo.

El diseño participativo es un paradigma que propicia la práctica de la participación mediante la creación de soluciones tangibles para problemáticas que preocupan a un cierto sector de población. Este paradigma aporta las ideas y técnicas a esta investigación para propiciar la participación en comunidades específicas. Además, permite la interacción y el dialogo, dejando claro que lo importante es sostener una estrategia horizontal.

Otro de los aportes participativos es la Interacción Humano Computadora (HCI). Puede definirse como un modelo que se ocupa de "los aspectos de una computadora que permiten la comunicación e interacción entre humanos y computadoras." (Zhang, Carey, Te'eni, & Tremaine, 2005, p. 518). Se trata de una extensión de una de las características del paradigma anterior, puesto que centra su atención en las tecnologías para generar propuestas en las cuales intervienen los usuarios y los expertos de manera simultánea.

El enfoque de este paradigma, de acuerdo con Zhang, Carey Te'eni y Tremaine (2005), considera aspectos cognitivos, afectivos y factores de comportamiento de los humanos para la resolución de problemas mediante el uso de computadoras.

El aporte participativo surge en el momento en que se busca conocer las necesidades, ya que se involucra a quienes serán los usuarios. De acuerdo con Kendall (2006), primero se buscan las necesidades del sistema a desarrollar, es decir, un programa o aplicación a implementar en una situación, y después, se indaga para conocer las necesidades humanas para utilizar ese sistema.

En el momento en que se recolectan las necesidades humanas para definir las características de un sistema computacional se establecen pautas de diálogo. Por ejemplo, se le cuestiona al usuario cómo desea un programa o aplicación; esta explicación tendría que ser lo más aproximado a las necesidades individuales o colectivas que se tengan.

De acuerdo con Kendall (2006), una de las propiedades de la Interacción Humano-Computadora es que se antepone las características humanas antes que las

organizacionales y computacionales, es decir, no se debe descuidar las necesidades humanas, puesto que de ellas dependerá el uso correcto de un sistema.

Estas consideraciones funcionan para evitar frustraciones por mal funcionamiento o errores en la tecnología. Por mal funcionamiento se puede entender, el hecho de que una aplicación no cumpla con las tareas previamente pensadas en el momento de realizar pruebas con un usuario.

Una de las posturas que permiten se ejerza el diálogo entre un experto desarrollador de sistemas computacionales y un usuario es que se incluya a este último en cada fase del llamado Ciclo de Vida del Desarrollo de un Sistema (CVDS o SDLC por sus siglas en inglés). Ello significa que "se intentará reflejar las peticiones de los usuarios dentro de cada fase (...)" (Kendall & Kendall, 2006, p. 9).

De acuerdo con Kendall (2006) el Ciclo de Vida del Desarrollo de un Sistema está compuesto principalmente por siete fases:

- Fase 1: Identificación de problemas, oportunidades y objetivos. En esta etapa se requiere que el analista busque honestamente lo que está ocurriendo en una comunidad, negocio o grupo de personas.

- Fase 2: Determinación de requerimientos humanos. En esta fase, un analista puede utilizar métodos interactivos tales como entrevistas, muestreo e investigación de datos duros, y cuestionarios, junto con métodos discretos, como observación del comportamiento de los responsables de la toma de decisiones y sus entornos, y métodos abarcadores como el prototipado.

- Fase 3: Análisis de necesidades del sistema. Nuevamente, herramientas y técnicas especiales ayudan al analista a realizar determinaciones de requerimientos. Se pueden utilizar instrumentos como diagramas de flujo, diagramas de actividad o diagramas de secuencias.

- Fase 4: Diseño del sistema recomendado. El analista diseña procedimientos para que los usuarios los ayuden a introducir con precisión datos para que los datos que entran en el sistema de información sean correctos. Además, el analista proporciona a los usuarios para completar la entrada efectiva al sistema de información mediante el uso de técnicas de buena forma y página web o diseño de la pantalla.

- Fase 5: Desarrollo y documentación del *Software*. Durante esta fase, el analista trabaja con los usuarios para desarrollar una documentación eficaz para el software, incluyendo manuales de procedimientos, ayuda en línea y sitios web con preguntas frecuentes (*Frequent Asked Questions* FAQ), en archivos *Read Me* enviados con el nuevo software.

- Fase 6: Prueba y mantenimiento del sistema. En esta etapa se realizan pruebas al sistema diseñado. Algunas de las pruebas son completadas por programadores solos, algunos de ellos por los analistas de sistemas en conjunto con los programadores.

- Fase 7: Implementar y evaluar el sistema. Esta fase implica capacitar a los usuarios

para manejar el sistema. En esta última fase, se realizan evaluaciones para mejorar el producto tecnológico.

Durante el desarrollo o creación de un sistema, el rol que adquiere el experto en computación se modifica y adquiere un significado importante; ahora será identificado como analista de sistemas. Uno de las características que un analista de sistema debería cumplir es que "debe estar dispuesto a trabajar con las personas de todas las descripciones y tener experiencia en el trabajo con computadoras." (Kendall & Kendall, 2006, p. 6). Asimismo, los autores sugieren que un analista de sistemas también desempeñe roles simultáneos, es decir, dentro de su papel de analista, también puede ser consultor, experto de apoyo y sobre todo agente de cambio.

Se puede notar que el analista aportará información basada en sus conocimientos para generar un cambio a partir del funcionamiento de un sistema computacional. "Un agente de cambio puede ser definido como una persona que actúa como catalizador del cambio, desarrolla un plan para el cambio y trabaja con otros para facilitar ese cambio." (Kendall & Kendall, 2006, p. 7).

Para lograr un cambio, el analista de sistemas debe saber que la interacción con el usuario en todo el proceso, e incluso involucrarlo, podría permitir que la fase de pruebas del sistema computacional reduzca errores. También "enseña a los usuarios el proceso de cambio, porque los cambios en el sistema de información no ocurren de forma independiente (...)" (Kendall & Kendall, 2006, p. 8).

Es importante señalar que durante la etapa de desarrollo de un sistema, la interacción del analista de sistemas con otros expertos de disciplinas diferentes como el diseño y la comunicación, es crucial, ya que brinda conocimientos que se han de considerar para abordar de manera amplia los objetivos de un sistema.

De acuerdo con Kendall (2006) un analista de sistemas encaminado al cambio, es un solucionador de problemas. Asimismo, el analista debe ser capaz de comunicarse adecuadamente con las personas para la concreción de objetivos. Esta relación debe ser soportada y retroalimentada durante periodos largos de tiempo. Esta última característica muestra que la comunicación debe ser horizontal y propositiva, en la cual ambas posturas complementen un mismo objetivo.

La Interacción Humano-Computadora será útil en este proyecto de investigación porque se pretende proponer un producto tecnológico enfocado a la fundamentación de representaciones sociales del embarazo en la adolescencia. Asimismo, el HCI (*Human Computer Interaction*) aporta los métodos necesarios para generar de manera participativa la evaluación de los sistemas computacionales que se propongan, en los cuales pueden contribuir las comunidades.

Por otra parte, las ciencias de la comunicación también aportan teorías que

contemplan la participación de las comunidades; de una comunicación horizontal. Ese es el caso de la comunicación participativa.

Aunque el debate acerca de cómo conceptualizar este aporte continúa hasta la fecha, la comunicación participativa puede ser considerada como un modelo capaz de fomentar la participación como manera de intervenir en una situación.

Principalmente, surge como un paradigma que supera la verticalidad con que se había concebido a la comunicación de masas, en la cual predominaba un modelo de transmitir información para influir y homogeneizar a la sociedad.

Su objetivo primordial: fomentar el desarrollo comunitario con la perspectiva de respeto a la cultura específica de las comunidades. Para la comunicación participativa desarrollo significa "*levantar los espíritus* de una comunidad local para que se sientan orgullosos de su propia cultura, intelecto y medio ambiente." (Servaes & Malikhao, 2005, p. 98). Es decir, busca mantener las manifestaciones de cultura de las comunidades específicas siempre y cuando no sean un obstáculo para su propio desarrollo y bienestar social.

Para la comunicación participativa "el desarrollo tiene como objetivo educar y estimular a las personas a ser activas en las mejoras de sí mismo y comunales, manteniendo una ecología equilibrada." (Servaes & Malikhao, 2005, p. 98). Esta idea surge a partir de conceptualizar a la comunicación como un aspecto humano y no sólo como una disciplina.

Al poseer la idea anterior, la comunicación participativa busca generar impacto social, lo cual se suele llamar cambio social. "Por tanto, el desarrollo de un modelo de comunicación participativa debe tener lugar en relación con los procesos globales de emancipación social a nivel local, nacional e internacional." (Servaes & Malikhao, 2005, p. 98). De esta afirmación, surge la idea de conceptualizar a la comunicación participativa como comunicación para el cambio social o comunicación para el desarrollo.

La comunicación para el cambio social es "un enfoque ante todo estratégico, no inmediateista, que se basa en el diálogo y en la participación colectiva, de modo que los intereses de la sociedad en su conjunto se expresen a través de las propias voces de las comunidades, diversas cultural y socialmente, que conforman la sociedad." (Gumucio Dagrón, 2009, p. 501).

De acuerdo con Gumucio (2009) lo más importante para la comunicación para el cambio social es el proceso comunicativo, antes que los mensajes; es decir, es crucial la manera de dialogar; de entablar comunicación cercana, antes que realizar un mensaje y difundirlo.

Según Juan Sornavia, algunas características esenciales del proceso comunicativo en la comunicación participativa son:

- La comunicación es vista como una necesidad humana: La satisfacción de la necesidad de comunicación es tan importante para una sociedad como la preocupación por la salud, la nutrición, la vivienda, la educación y el trabajo. También puede ser visto

como "una capacidad humana que nos ayuda a manejar la propia complejidad del mundo, permite configurar nuestra trama relacional, y de alguna forma, nos enmarca el espacio vital." (Pérez & Massoni, 2009, p. 512). Es decir, la comunicación deja de ser vista como una disciplina normada basada únicamente en conocimientos difusionistas, ahora será dialógica e interpersonal; se convierte en una comunicación directa.

- La comunicación delegada como derecho humano: Dentro de su propio contexto cultural, político, económico e histórico, cada sociedad debe ser capaz de definir de manera independiente la forma concreta en la que quiere organizar su proceso de comunicación social.

- La comunicación es una faceta del proceso de concientización, emancipación y liberación de la sociedad: De esa manera los medios de comunicación son vistos como agentes educativos y de socialización más importantes e influyentes.

- La tarea de comunicación implica derechos y responsabilidades u obligaciones. Dado que los medios de comunicación también son un servicio público, deben llevarse a cabo en un marco de responsabilidad social y jurídica que sea consensuada por la sociedad.

Así, en la comunicación participativa, "la participación de los actores sociales, que son a su vez comunicadores, se da en el marco de un proceso de crecimiento colectivo anterior a la creación de mensajes o productos." (Gumucio Dagrón, 2009, p. 504).

Para los comunicadores sociales²³ para el cambio social; la comunicación participativa pretende superar el autoritarismo que suponen los procesos de investigación tradicionales. En este sentido, para un comunicador, es importante superar la verticalidad²⁴ y generar diálogo horizontal. Además, es esencial asumir valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cercanía con las comunidades para construir la identidad de un facilitador que participará en un grupo para generar un cambio en una situación determinada. Es decir, el rol del comunicador, no significa autoridad, significa complicidad.

Para que se origine un proceso de comunicación participativa o para el cambio social, Gumucio (2009) propone cinco condiciones para que se consume:

- Participación comunitaria y apropiación. Para que exista un proceso de apropiación de conocimiento, la participación de una comunidad de manera democrática y activa debe ser primordial.

- Lengua y pertinencia cultural. El proceso de comunicación no puede ignorar las particularidades de cada cultura y de cada lengua, por eso, debe apoyarse en ellas para legitimarse. Esto puede lograrse mediante la observación de las comunidades o con el diálogo respetuoso.

- Generación de contenidos locales. La comunicación participativa fomenta el intercambio de conocimientos y favorece el aprendizaje mediante el diálogo. Estas características pueden permitir al comunicador generar contenidos que rescaten saberes comunitarios.

- Uso de tecnología apropiada. El uso de la tecnología debe dimensionarse de acuerdo

²³ Rol que adquieren las personas encargadas de propiciar el diálogo y la participación en un proyecto de comunicación participativa, comunicación para el cambio social o comunicación para el desarrollo.

²⁴ Término para expresar que los mensajes de medios masivos han provenido desde arriba, es decir, que quienes realizan los mensajes son personas allegadas al poder político y que utilizan los medios para difundirlos. Su objetivo suele ser persuadir, convencer, provocar o convencer a un público masivo para permitir el desarrollo político-económico.

con las necesidades de cada proceso comunicacional. La capacidad de apropiación que desarrollen los actores involucrados define las características de la tecnología que debe utilizarse. Además, debe entenderse a la tecnología como una herramienta de apoyo; no se puede depender completamente de ella.

· **Convergencia y redes.** Se promueve el diálogo y el debate no solamente al interior del proceso comunicativo, es decir, no solamente con las comunidades, también permite establecerlo al exterior. Esto puede traducirse en alianzas estratégicas, diálogo entre disciplinas y con instituciones gubernamentales.

En concreto, la comunicación participativa ofrece la posibilidad de generar contenidos mediáticos dialógicos y participativos, sin embargo, ello no es tan importante como el proceso por el cual se ha llegado a la concreción de esos contenidos. Para este paradigma, la participación es una herramienta fundamental para generar apropiación de información, ya que promueve el intercambio de conocimientos y se democratiza la utilidad de los medios, reafirmando su sentido educativo.

Además, la comunicación y el comunicador, adquieren un significado diferente, puesto que superan la verticalidad impuesta por los paradigmas comunicacionales pasados, mediante el respeto y la solidaridad con las comunidades, de esta manera, se obtiene una visión compleja de sus vicisitudes.

Para esta investigación el aporte de la comunicación es otro pilar importante puesto que ofrece la posibilidad de erradicar la idea de transmitir mensajes masivos sin la consideración de valores, códigos y costumbres particulares de los grupos. Ello origina la creación de mensajes enfocados a necesidades e intereses particulares que, a su vez, puede posibilitar la apropiación de información.

Como se puede notar, los paradigmas enunciados comparten características, preceptos, ideas y propiedades que permiten enriquecer la función de la participación en las comunidades: generar apropiación de conocimiento. Conocerlos, ocasiona que se susciten nuevos modelos que permitan la intervención interdisciplinaria del diseño, comunicación y computación. Por esta razón, se decidió originar un modelo teórico participativo propio, el cual propone utilizar como eje de esta investigación la búsqueda de la apropiación de información mediante las herramientas y propiedades de los campos disciplinarios del diseño, la comunicación y las tecnologías de la información.

Hacia un modelo interdisciplinario de estrategia participativa

El hecho de realizar una propuesta de modelo o de paradigma interdisciplinario, en los que intervengan disciplinas como el diseño, la computación y la comunicación, resulta enriquecedor para este trabajo de investigación. Para ello, se tomarán ideas de los

paradigmas antes citados (diseño participativo, Interacción Humano-Computadora y Comunicación participativa).

La formulación de un modelo teórico interdisciplinario puede ser de utilidad para este proyecto de investigación de la siguiente manera:

- Facilitará su seguimiento, rompiendo la barrera de los códigos y tecnicismos propios de cada aporte disciplinario.
- Permitirá la generación de interdisciplina.
- Impedirá el desequilibrio de aportes, puesto que, al tratarse de tres disciplinas, sería injusto que una aportara más ideas, conceptos o intervenciones que otra.
- Reconocerá la importancia del diálogo y la participación de una comunidad específica para la creación de una estrategia.
- Rescatará las semejanzas de cada paradigma participativo.

En este sentido, organizar un modelo interdisciplinario también permite complejizar acerca de la situación que se ha decidido abordar, puesto que considera las estrategias, técnicas, métodos y aportes de intervención del diseño, la información y la comunicación para la recolección y entendimiento de datos significativos. Sin más preámbulos, a continuación se describe la propuesta de estos autores.

Para estos autores, la participación es una característica que brinda datos significativos y que permite generar diversas propuestas de intervención en las cuales se consideren los códigos comunicativos, preocupaciones e intereses de una comunidad. De esa manera, la cooperación es una manera en que se desea manifestar esa participación.

Entendiendo que la cooperación es un término complejo, dotado de diversas definiciones y tipologías, para este equipo la cooperación consiste en el intercambio de ideas y conocimientos y en la posibilidad de crear un objeto capaz de ocasionar apropiación de conocimiento.

Otra característica que poseerá el modelo propuesto, es la recolección de necesidades e intereses como aspecto primordial. De esta manera se podrá saber qué aspectos de una problemática pueden afectar a una comunidad. En el siguiente capítulo se detallarán los métodos para la recolección de necesidades e intereses.

Por otra parte, el intercambio de conocimientos e ideas de una comunidad es una característica común de los paradigmas arriba citados que permanecerá en la propuesta teórica de este equipo. Ello podría propiciar a la comprensión cultural de la comunidad con la que se está realizando el proyecto.

Otra cualidad que se puede obtener de los tres paradigmas participativos es la creación de productos enfocados a la mejora de la comunidad. En este caso, dicho producto no constará únicamente de la intervención de una disciplina, sino de las tres que conforman el programa de posgrado de esta investigación.

Lo anterior enriquecerá la manera en que se concibe el diálogo. Puesto que no sólo existirá dialogo al interactuar con la comunidad, también estará presente en la interacción entre disciplinas, pues el objetivo es que se complemente una a la otra.

Para este proyecto de investigación, la pertinencia de la tecnología será otra cualidad que destaca en el modelo que se propone, puesto que se utilizarían los medios a los cuales tienen acceso las personas pertenecientes a la comunidad elegida. Además, se rescatará la idea que propone la comunicación participativa acerca de la importancia del proceso comunicativo antes que el tecnológico. De esta manera, la tarea primordial es conocer adecuadamente a la comunidad y generar participación activa.

Un aspecto que se obtiene de las características del diseño participativo y la Interacción Humano-Computadora es la evaluación de los productos para saber si han cumplido sus objetivos. Ésta permanecerá en el modelo que se propone.

Otro aspecto fundamental de este modelo será la identidad que asumirán los investigadores frente a la comunidad; se caracterizará por ser respetuosa, interpersonal y horizontal, ello significa que la relación establecida con la comunidad pretende superar el pensamiento de imponer un plan de intervención y desea sustituirlo por el aporte que la comunidad brindará para enriquecer una propuesta de acción.

Por tanto, la identidad que asumirán los autores de este trabajo será la de estrategias, pero entendiendo, este rol, como una modificación del concepto predominante. Es decir, como estrategias, se buscará la manera de propiciar la participación de la comunidad, de que se brinden conocimientos pertinentes y que exista respeto mutuo.

La última característica que se encuentra en el modelo propuesto es la realización de estrategias para comunidades locales o específicas, ello porque, si se consideran las formas de interacción propias de una comunidad, se podría apoyar a la apropiación de información.

Este modelo, se pretende, sea sólo aplicable para este estudio, ya que generalizarlo podría ocasionar conflictos, puesto que la realidad en las diversas comunidades es distinta entre una y otra.

Aunque no se podría utilizar como una guía de estrategia, puede ser nombrado como una propuesta de modelo teórico de estrategia participativa porque sólo se describen las características esenciales para fomentar el pensamiento estratégico aplicado a proyectos participativos.

Por tanto, para los autores es imprescindible definir qué se entenderá por estrategia participativa: Una estrategia participativa será entendida como un dispositivo cooperativo y dialógico de planeación y acción en el cual, una comunidad podrá participar aportando e intercambiando conocimientos para coadyuvar a la apropiación de información.

La importancia de la apropiación de la información en una estrategia participativa

La estrategia participativa tuvo como objetivo propiciar la apropiación de información en una comunidad específica. Por ello, se describirá el concepto de apropiación de información, así como las técnicas que lo pueden generar, atendiendo los puntos de vista de las disciplinas que ocupan a esta investigación.

El concepto de apropiación de información nace a partir de los aportes teóricos de la psicología y la pedagogía. De acuerdo con Covi Drueta (2008) el término apropiación es introducido por Alexei Leontiev, quien describe a éste como un proceso de interiorización. "El proceso de interiorización no consiste en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente de la conciencia: es el proceso a través del cual se forma este plano." (Banquero, 1990, p. 57), En este sentido, la apropiación es "formar un plano interior acerca de una situación social dada." (Covi Drueta, 2008, p. 74).

La apropiación es un proceso primeramente individual en el cual los factores sociales y culturales están ampliamente relacionados, ya que, el contexto en el que se desenvuelve un individuo es crucial para el aprendizaje. Por ello, Covi Drueta (2008) asegura que el concepto de apropiación intenta atrapar las particularidades de los procesos culturales. A esto se le puede llamar apropiación de conocimiento o de información.

La apropiación de información, de acuerdo con González de Cossio (2015), se logra cuando una persona interactúa con objetos de su interés. No obstante, Leontiev (1993), indica que para apropiarse de un objeto o fenómeno, en este caso, la información, se tiene que efectuar la actividad que se relacione con ese objeto. Las dos propuestas se complementan y permiten vislumbrar que el efecto deseado de apropiación podría ocurrir cuando la información es aplicada de forma consciente a situaciones determinadas, es decir, los saberes pasan a formar parte de un conocimiento interiorizado, el cual se manifiesta en contextos determinados.

En suma, la apropiación de información "se forma mediante la comunicación práctica y verbal con la gente que le rodea." (Covi Drueta, 2008, p. 75). Por tanto, la apropiación también es un efecto provocado por el diálogo.

Lo anterior es reforzado por García y Espinosa (2014), quienes sugieren que el conocimiento surge a partir de la interacción de un sujeto con otras entidades. Cabe resaltar que, esas otras entidades pueden ser entendidas como instrumentos que faciliten el aprendizaje o incluso otros sujetos.

Por tanto, se puede asegurar que la apropiación de conocimiento o información propicia en un proceso participativo. Para Rogoff (1993) la apropiación es participativa, porque el sujeto interioriza los procesos sociales en los que interviene de manera activa, es decir, en momentos en los cuales participa activamente.

Como se puede notar, el vínculo existente entre el diálogo, la participación y la apropiación de información es innegable. Este vínculo permite que durante los procesos participativos surja también el diálogo entre las diferentes disciplinas, de esa manera, se lograría una estrategia integral en la que intervengan diferentes puntos de vista.

Los paradigmas participativos no sólo se basan en lineamientos teóricos, también realizan propuestas de acción para fomentar la apropiación de información. En las siguientes líneas se describen las técnicas que aporta cada enfoque disciplinario de este estudio.

El diseño participativo propone técnicas basadas en la construcción y elaboración de artefactos con materiales disponibles para los participantes y los facilitadores, por ejemplo, Ferguson y Candy (2014), proponen el uso de *Flashcards* o tarjetas ilustradas²⁵ con el fin de utilizarse en dinámicas relacionadas con identificación de necesidades y problemas o identificación de posibles propuestas de mejoramiento de situaciones comunitarias. Asimismo, el diseño participativo considera que se deben agregar elementos de paradigmas afines, tales como el diseño de información a las diferentes actividades que se realicen, para lograr apropiación de conocimiento.

De acuerdo con Peter Simlinger (2011), el diseño de la información puede ser definido como la transformación de datos en información de alta calidad para dar a poder a la gente con el objetivo de que logren sus metas. Graefe (2012) complementa esta idea asegurando que los diseñadores trabajan con la forma y el contenido para lograr que las personas asimilen un mensaje a través del contexto y tiempo en que se desenvuelven.

González de Cossío (2016) agrega que una de las características del diseño de información es el énfasis en la función del objeto del diseño, es decir, que ese producto no sólo sea visualmente atractivo, también que cumpla con su función comunicativa (qué desea divulgar), que facilite los contenidos y que busque el entendimiento del mensaje.

Así mismo, el diseño de información tiene la intención de lograr la interacción con los usuarios en todo momento, es decir, "crea puentes entre individuos, asociaciones, o instituciones para comunicarse de manera gráfica y visual, auditiva, táctil y de cualquier otra forma, con el fin de llegar al entendimiento." (González de Cossío, 2016, p. 24).

Por tanto, el diseño de información puede encontrarse inmerso en las actividades que propicien la apropiación de la información. Incluso, el argumento anterior, permite conocer que este paradigma fomenta el trabajo interdisciplinario, puesto que "se relacionan varias disciplinas; dependiendo del tipo de problema que se estudie, pueden combinarse disciplinas como la psicología, la antropología, la economía, las tecnologías y la geografía, entre otras." (González de Cossío, 2016, p. 24). En este sentido, el diseño de información puede intervenir y complementar las técnicas para forjar la apropiación de información del diseño participativo y de otras disciplinas.

²⁵ Técnica cuyo propósito es identificar necesidades y urgencias acerca de intereses comunitarios. Pueden ser utilizadas como guías para definir cuáles serán las problemáticas más urgentes a resolver. Una manera de emplearlas sería así: Pedir a una comunidad que elija las tarjetas que tengan imágenes con utensilios que tiene a su disposición.

Por otra parte, la Interacción Humano-Computadora utiliza técnicas relacionadas con la co-construcción, es decir, permite a los participantes realizar prototipos en conjunto con el analista para conocer los contenidos disponibles en un sistema. De este modo, se puede contribuir a que los usuarios conozcan de manera completa la información incluida en un sistema. También, se pueden realizar ejercicios de usabilidad, en los cuales, el usuario pruebe un sistema a manera de simulacro para averiguar qué dudas surgen y qué funciones son necesarias para agregar.

La contribución de la comunicación participativa, se encuentra en el uso de medios adecuados con la comunidad en específico. Puede ser un instrumento que brinde la posibilidad de originar apropiación de información. Aunque, para este paradigma, la comunicación deja de percibirse como una disciplina rígida, conserva la esencia del empleo de los medios de comunicación como herramientas para provocar el proceso de apropiación.

Ejemplo de lo anterior son los proyectos que se han desarrollado utilizando medios y mensajes pertinentes para algún grupo específico. Se suelen utilizar medios tradicionales como la radio, televisión y la prensa (publicaciones periódicas) o nuevos medios como redes sociales, blogs, correos electrónicos, etc.

Dado que se ha construido una propuesta de modelo teórico específico para esta investigación, se utilizarán métodos y técnicas provenientes de los tres paradigmas enunciados arriba, puesto que, rescatan la esencia del diálogo entre las disciplinas participantes. Esto se verá reflejado en la propuesta de intervención, la cual rescatará elementos prácticos del diseño de información, uso de tecnología digital y pertinencia mediática de la comunidad con el propósito de generar apropiación de la información.

Para contextualizar, este grupo de trabajo, considera que una opción que las campañas y estrategias que desean contrarrestar el embarazo en la adolescencia no han explorado lo suficiente es la integración de la participación de adolescentes en sus planes.

En este sentido, se considera que la participación es importante para esclarecer aquellas creencias poco científicas que se relacionan con el embarazo en la adolescencia. En este caso, se desea que una comunidad específica de adolescentes sustituya las representaciones sociales poco confiables por representaciones sociales basadas en credibilidad, mediante la búsqueda de apropiación de esos conocimientos.

Ahora que se conoce el entorno conceptual de la estrategia participativa, se procederá a describir la metodología que se empleó para diagnosticar y conocer las representaciones sociales de los adolescentes del CONALEP Plantel Santa Fe acerca del embarazo en la adolescencia.



Capítulo 4: Los Métodos participativos: Una posibilidad para favorecer la apropiación de información en la situación del embarazo en la adolescencia.

Hasta este apartado, se ha determinado que una de las maneras en que se puede propiciar el aprendizaje es mediante la participación de un grupo específico para que se construyan mensajes propios para dicha comunidad y se pueda contribuir a la solución de una problemática.

Se describieron los principales paradigmas participativos propuestos por el diseño, la información y la comunicación. Dichos paradigmas no sólo ofrecen lineamientos teóricos, también proponen herramientas, y técnicas propias de una metodología participativa. Se ha decidido tomar en cuenta algunas sugerencias que proponen, mediante la concreción de una propuesta teórica participativa propia.

En este apartado se describirán dichos instrumentos con el objetivo de informar la manera en que se recolectaron las representaciones sociales de la comunidad elegida, así como, las vicisitudes que se vivieron tras poner en marcha cada una de las acciones pertenecientes a la estrategia participativa.

La propuesta participativa de este equipo de investigación fue cualitativa, sin embargo, solo se utilizó la estadística descriptiva para informar el número de sujetos entrevistados. Por esa razón se tomaron características de ambos aportes, tales como el análisis de la información y algunas técnicas tradicionales de recolección de datos como la encuesta.

A pesar de que se consideraron aspectos relevantes de ambas propuestas metodológicas, es necesario aclarar que existen características que, por la naturaleza del trabajo participativo fueron omitidas; tal es el caso de la consideración de muestras o universos estrictamente representativos.

Esta característica se ha omitido porque, se brindó mayor importancia a la apropiación de saberes, situación que, como se explicó en el capítulo anterior, suele vincularse a la especificidad de los grupos, que a su vez, se vincula con grupos reducidos en personas.

A pesar de que se utilizaron instrumentos tradicionales de los paradigmas cualitativos y cuantitativos, también se recurrió al uso de técnicas propuestas por los paradigmas participativos, como las sesiones de escucha, las cuales serán descritas más adelante.

Además se privilegió el empleo de recursos didácticos aportados por disciplinas como el diseño para hallar información que resultara relevante para los investigadores. Tal fue el caso de la construcción de collages, que los alumnos crearon para conocer sus preferencias respecto a diversas temáticas. La razón por la cual se eligieron estas técnicas fue porque propician el diálogo y generan la creación participativa.

Por otra parte, para guiar el proceso de planeación, ejecución y evaluación de la estrategia, se determinó utilizar un modelo para su realización. En esta ocasión, se ha elegido el modelo propuesto por Rafael Alberto Pérez, llamado Estrategar²⁶, el cual puede entenderse como un modelo que trata de replicar el mecanismo mediante el cual se construye una estrategia.

En concreto, este apartado se dedicará a la descripción de la propuesta metodológica participativa, relacionada con los hallazgos basados en las representaciones sociales relacionadas con el tema del embarazo de los adolescentes de 15 a 19 años de la comunidad del CONALEP Plantel Santa Fe, turno vespertino.

Descripción de comunidad participante

De acuerdo con el portal del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP (2016), este instituto se creó en 1978 con el objetivo de formar profesionales técnicos, egresados de la educación secundaria. Su plan de estudios ha tenido diversas modificaciones desde entonces. El más reciente, en 2011, incorporó la formación de “profesionales técnico bachiller”²⁷ y cuenta con 308 planteles en toda la república mexicana.

En la delegación Cuajimalpa, se encuentra el CONALEP plantel Santa Fe (267). Inició labores en 1997; cuenta con dos edificios, 16 aulas, cuatro laboratorios de informática, uno multidisciplinario, uno de Optometría, y un taller de capacitación. También cuenta con un salón de usos múltiples, una biblioteca, una cancha de basquetbol, una cancha multidisciplinaria y un edificio con cafetería y sanitarios.

El CONALEP brinda educación a nivel medio superior con capacitación para que los alumnos se integren al ámbito laboral en cuanto sean egresados. El plantel Santa Fe ofrece cuatro especialidades profesionales: Profesional Técnico Bachiller en Asistente directivo, Profesional Técnico Bachiller en Expresión Gráfica Digital, Profesional Técnico Bachiller en Informática y Profesional Técnico Bachiller en Optometría.

En este plantel, se ofrecen clases escolarizadas en dos turnos: matutino y vespertino. Resultó factible realizar esta investigación con la comunidad de alumnos del turno vespertino, el cual inicia clases a las 14:30 horas y termina a las 19 horas.

Por otra parte, al haber obtenido la autorización de las personas directivas de este plantel, se tuvo acceso a la realización de actividades con diferentes grupos, por ello, no se

²⁶ En este sentido, el autor, presenta un modelo que no es lineal, es decir, que no sólo contempla los pasos tradicionales para la concepción de una estrategia (Análisis, implementación y evaluación) y que es evaluativo, es decir, que en cada etapa y fase se proponen evaluaciones de la información que se ha obtenido en un momento determinado. Lo anterior permite identificar al modelo Estrategar como un mecanismo parecido a la manera en que se realizan estrategias en la vida cotidiana, puesto que, no sólo se siguen pasos determinados, sino se evalúan y vuelven a evaluar los datos que se poseen.

²⁷ Se refiere a que los egresados de esta institución reciben un certificado que avala su capacidad para incorporarse al campo laboral específico a la formación de cada ex alumno. Por ejemplo, en el caso del CONALEP Plantel Santa Fe, sus egresados podrían trabajar como optometristas, auxiliares en escuelas de educación media superior, ayudantes o técnicos en informática y auxiliares de diseñadores.

eligió un solo grupo. En concreto no se eligió una comunidad fija, pero sí se realizaron las actividades con varios grupos reducidos del turno vespertino.

La única condición que debieron cumplir los estudiantes fue que sus edades oscilaran entre los 15 y hasta los 19 años de edad, puesto que es el rango considerado como la etapa de la adolescencia²⁸.

Dado que esta investigación se realizó en diferentes periodos, el número total de población cambió continuamente; por ese motivo únicamente se consideraron como universo el total de alumnos participantes en las actividades realizadas. En total se realizaron actividades con 144 alumnos²⁹ del turno vespertino contando con 49 hombres adolescentes en total y 85 mujeres adolescentes en total.

Es preciso acotar que una de las limitantes de este estudio radicó en no precisar en situaciones generales relacionadas con el género, es decir, no realizó distinción alguna en sus representaciones sociales; por ello únicamente se considera la distinción entre hombres y mujeres para fines estadísticos, es decir, para informar cómo se conformaron los grupos a los que se tuvo acceso. Además, se consideró la distinción entre mujeres y hombres por la manera en que interactúan, es decir, fue relevante la distinción entre mujeres adolescentes y hombres adolescentes porque sus códigos comunicativos solían ser distintos. Esto último se puede apreciar en los anexos correspondientes a las transcripciones de las sesiones de escucha.

Estrategar: modelo fluido y complejo para la construcción de estrategias

La metodología participativa que se está proponiendo está compuesta por un modelo de estrategia que sirvió para ilustrar el proceso mediante el cual se llevó a cabo la estrategia participativa para generar apropiación de información. En este modelo se integran las diversas técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar las representaciones sociales de los adolescentes sobre el embarazo en esta etapa.

Como se ha señalado, se eligió el modelo propuesto por Rafael Alberto Pérez llamado Estrategar. Éste es un modelo que pretende superar la idea de que las estrategias se construyen a partir de la planeación, la ejecución y la evaluación, puesto que el proceso estratégico es más complejo. De acuerdo con Rafael Alberto Pérez (2009) los procesos estratégicos son mentales y los procesos mentales se basan en operaciones cerebrales, es decir, la manera en que se puede generar una estrategia parte de la creación de ideas que surgen desde el cerebro y que son procesos naturales. En este sentido, crear estrategias no solamente implica las tres fases anteriores, también implica una constante evaluación de los pasos que se desean dar.

El modelo Estrategar “aspira a describir de forma esquemática los procesos que se generan en un ser humano a la hora de formular sus estrategias” (Pérez, 2009, p. 387).

²⁸ Este rango es replicado en estudios estadísticos nacionales. Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización de las Naciones Unidas (ONU) lo consideran como el rango que define la etapa de adolescencia.

²⁹ En esta cifra se incluyen a aquellos alumnos encuestados en el primer acercamiento. Dado que este ejercicio fue planeado para una muestra al azar, no se registró el género de los encuestados.

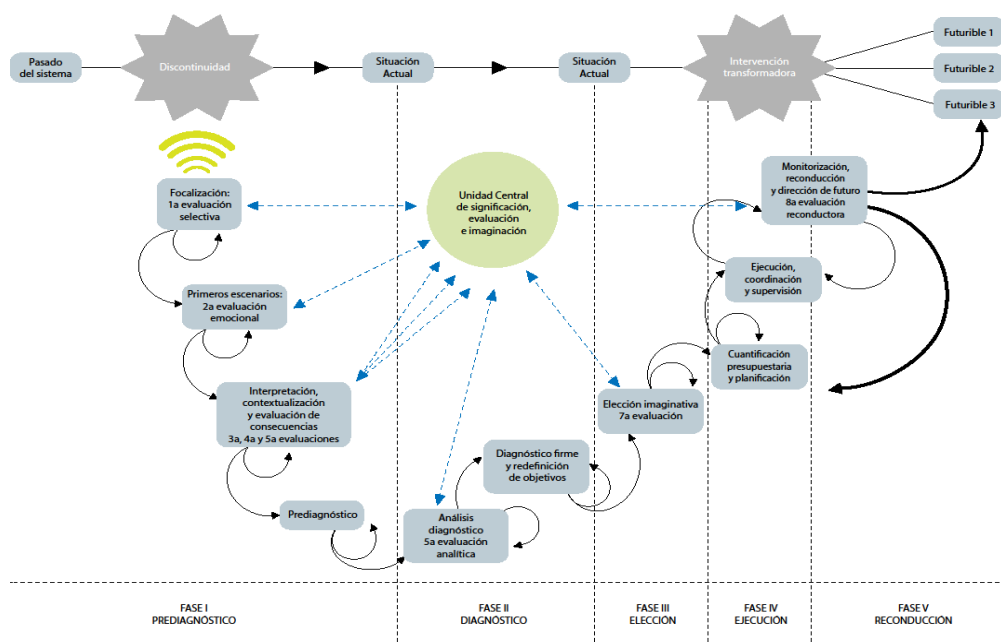
De esa manera, este modelo ofrece la posibilidad de contemplar la complejidad para la realización de estrategias, es decir, no sólo planea, ejecuta y evalúa.

De acuerdo con Pérez (2009), aunque el proceso estratégico es fluido y complejo, el modelo Estrategar trata de replicar el proceso mental, marcando cinco fases desglosadas en 10 etapas. Este marcaje no debe entenderse como un proceso estricto, por ello, posee una serie de iteraciones y evaluaciones constantes.

De esa manera, este modelo contempla 8 evaluaciones y "cada evaluación es un "viaje" de ida y vuelta a la unidad Central³⁰. Pero además el modelo permite tantas re-evaluaciones, bucles, marchas atrás como se considere pertinente." (Pérez, 2009, p. 394). Esto representa una ventaja frente al surgimiento de nuevas problemáticas, y resulta útil en el proceso de investigación porque comprende la fluidez que adquiere un problema social (ver Esquema 2).

Rafael Alberto Pérez (2009) caracteriza las funciones de cada etapa y cada fase puesto que cada una posee características distintas y las cuales se pueden adecuar a las diferentes problemáticas o situaciones en las que se realiza el proceso estratégico. A continuación

Sistema estratégico en acción: desarrollo del proceso



Fuente: Pérez, 2009, p. 393.

Esquema 2: Modelo Estrategar.

³⁰ De acuerdo con Pérez (2009) es la pieza clave del modelo. Es la característica que permite que el modelo no funcione ni lineal, ni secuencialmente, como muchos modelos clásicos, sino como un flujo y reflujo de evaluaciones que se tienen que repetir cada vez que surge un nuevo dato.

se describirán todas las fases y etapas para determinar cuáles son las particularidades de cada paso en este modelo:

· Fase 1: Prediagnóstico. Esta fase consiste en detectar una discontinuidad³¹ en algún momento y lugar determinado. De acuerdo con Pérez (2009) esta fase contempla un primer acercamiento a la problemática; una selección preliminar de la problemática a resolver. Esta fase se compone por cuatro etapas:

1) La focalización. Se refiere a la detección de problemáticas más urgentes en un ámbito,
 2) Los primeros escenarios: refiere al aspecto de reflexionar si los problemas detectados pueden ser de amplia preocupación. Alberto Pérez (2009) incluye una evaluación emocional en esta etapa porque, hace referencia al momento en que los seres humanos apelan a las "corazonadas" o los instintos que permiten realizar preguntas como: ¿Qué pasaría si...? ¿Y si la respuesta fuera...? ¿Será que esa es la razón de...? Dicha evaluación permite analizar conscientemente las incógnitas que surgieran en este proceso.

3) Interpretación, contextualización y evaluación de las consecuencias: En esta etapa se realiza el primer análisis a detalle de la información recabada, se contextualiza y se evalúa. Ello permite que se respondan las preguntas: ¿Qué significan los resultados? ¿Qué consecuencias pueden traer? Y ¿Cuál es la conducta con la que se debe iniciar para reaccionar a la discontinuidad?

4) Prediagnóstico: Básicamente consiste en contextualizar de manera integral cada análisis y resultado obtenido hasta el momento, esto permitirá al estratega continuar con los siguientes pasos o regresar.

· Fase 2: Diagnóstico. Esta fase contempla dos etapas:

5) Análisis diagnóstico: Consiste en responder a las preguntas ¿Se está seguro de que el problema/oportunidad es el que se piensa? Y ¿de qué forma se puede verificar? Al responder se está analizando la posibilidad de refutar lo analizado en el Prediagnóstico y buscar una redefinición de objetivos.

6) Diagnóstico firme y redefinición de objetivos: Consiste en determinar cuál es la situación que se abordará de manera definitiva, además, se analizan y asientan los nuevos objetivos, ello si fuera necesaria una redefinición.

· Fase 3: Elección. Esta fase se compone por una etapa:

7) Elección imaginativa: Se trata de imaginar cuál o cuáles serían las propuestas para intervenir a que se solucione un problema o discontinuidad. Alberto Pérez (2009) sugiere que en esta etapa se reflexione la posibilidad de generar propuestas innovadoras y creativas.

· Fase 4: Ejecución. Esta fase contempla dos etapas:

8) Cuantificación presupuestaria y planificación: En esta etapa se ha dejado la reflexión mental para continuar con las decisiones ejecutivas, es decir, aquellas que

³¹ Rafael Alberto Pérez conceptualiza este término como el surgimiento de un nuevo acontecimiento. También sugiere entenderlo como el momento en que el estratega interviene en una situación.

terminarán por ser acciones. En este paso se analizan las posibilidades económicas y se comienza a diseñar la estrategia.

9) Ejecución, coordinación y supervisión: Esta etapa consiste en llevar a cabo la estrategia planificada, pero, a diferencia de los modelos tradicionales, en el modelo Estrategar, se enfatiza en el trabajo en equipo para que la estrategia continúe, es decir, coordinarla, y se enfatiza en la vigilancia de las acciones, es decir, que las tácticas se ejecuten de manera adecuada.

· Fase 5: Reconducción. Esta fase contempla una etapa:

10) Monitorización, reconducción y dirección del futuro: Esta consiste en contrastar los resultados obtenidos con las metas y objetivos de la estrategia para la detección de errores y saber si se cumplieron de manera satisfactoria. Esta etapa permite reflexionar al estrategia respecto a la corrección de errores en tiempo real o confirmar la estrategia.

Aunque cada fase y cada etapa enmarcan ciertas características específicas, son flexibles en el sentido de que permiten depositar métodos o técnicas de manera libre al estrategia para recolectar datos.

En esta ocasión, la estrategia participativa ha sido conceptualizada como la recolección de datos, puesto que, incluso desde la formulación de las preguntas de investigación ya se estaba generando una estrategia.

De esa manera, se considera lo siguiente:

Para la Fase 1, se consideró la idea de generar un primer diagnóstico de la situación a analizar, sin embargo, en esta investigación no sólo se realizaron reflexiones mentales respecto a una situación, también se llevaron a cabo las primeras técnicas para recolectar datos significativos y así generar un primer diagnóstico.

Para la Fase 2, de la misma manera que en la primera fase, en esta investigación se recolectaron más datos para iniciar con la reflexión previa a un cambio de objetivos. Por ello, en esta fase, se realizó el análisis medular de la investigación, es decir, fue en esta etapa en que se analizaron las representaciones sociales de los adolescentes respecto al embarazo en la adolescencia.

Para el resto de las fases se tomaron en cuenta las características tal y como los propone Rafael Alberto Pérez.

En concreto, aunque se tomaron en cuenta las características de las fases del modelo Estrategar, en esta investigación se adaptaron, puesto que, al ser un modelo fluido y complejo para realizar estrategias, pudo ajustarse a los objetivos de este proyecto de investigación.

Como se puede apreciar, el modelo Estrategar permite la generación de estrategias basadas en lo humano, es decir, al ser un modelo no cíclico o lineal, permite que la complejidad humana en todas sus manifestaciones surja y sea tomada en cuenta.

Fase 1. Prediagnóstico: Recolección de datos y primera aproximación en la comunidad

La fase de Prediagnóstico consiste, primordialmente, en realizar una valoración temporal e intuitiva del fenómeno u objeto de estudio. Para Rafael Alberto Pérez (2009), "la ventaja indudable del Prediagnóstico es que abre dos caminos paralelos. Uno el de la acción, al facilitar una perspectiva (aunque provisional). Y otro, el que conduce a terminar la estrategia". Asimismo, el autor asegura que el riesgo latente dentro de esta fase es que el Prediagnóstico no está verificado, sin embargo, insiste en que debe estar bien fundado, pues sobre él se trabajará hasta disponer de dicha verificación y el investigador deberá estar consciente de esta provisionalidad.

En esta etapa se hace referencia al conocimiento de primeros escenarios para la identificación de problemas o situaciones prioritarias para las que es necesario emprender una estrategia. En esta etapa se evalúan diferentes situaciones tales como las necesidades e intereses de una población y las posibilidades de emprender una investigación en ciertos escenarios. Se asientan los primeros objetivos que contemplan un plan estratégico. Si no es suficiente la información recabada, se tiene que regresar a etapas anteriores.

En este estudio, esta primera fase se dividió en dos etapas. En la primera etapa se realizó la indagación de información mediante cuestionarios a expertos en materia de embarazo en la adolescencia, y en la segunda etapa, se procedió a recolectar las representaciones sociales de los alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe, mediante el empleo de instrumentos participativos. A continuación se detallan los instrumentos de recolección utilizados, así como los principales hallazgos que determinaron el paso a la siguiente fase.

Técnicas y hallazgos empleados en la primera etapa

Con el objetivo de concretar las primeras ideas respecto al embarazo en la adolescencia se emplearon técnicas cualitativas. De esta manera, se planteó la necesidad de primero, reconocer las necesidades e intereses de la comunidad respecto al tema del embarazo en la adolescencia y posteriormente de conocer sus formas de comunicación; todo ello con el objetivo de conocer el contexto en que se han desenvuelto los adolescentes estudiantes del CONALEP Plantel Santa Fe.

Por lo anterior, se aplicaron cuestionarios a hombres y mujeres adolescentes del turno vespertino del CONALEP Plantel Santa Fe a manera de sondeo. Así, se realizaron 20 cuestionarios con 10 preguntas abiertas a distintos alumnos, elegidos al azar.

De acuerdo con Sampieri (1991) las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia y son útiles cuando no se posee información acerca de las posibles respuestas

de las personas o cuando ésta es insuficiente. Por ello, se decidió que realizar un cuestionario con esta característica debería ser el inicio del trabajo de campo.

Asimismo, el objetivo de realizar estos cuestionarios fue, en primer lugar, saber si los alumnos conocían los métodos anticonceptivos y cuáles. En segundo lugar, se pretendió averiguar sobre sus formas de interacción y los medios de comunicación que suelen consumir. De esa manera se realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Conoces los métodos anticonceptivos? ¿Cuáles?
2. ¿Has utilizado algún método anticonceptivo últimamente? ¿Cuál o cuáles?
3. ¿Conocer alguna campaña o campañas de prevención del embarazo en la adolescencia?
4. ¿En qué lugar hablas de sexualidad?
5. ¿Hablas de sexualidad en tu casa?
6. ¿Cómo te informas acerca de temas de sexualidad?
7. ¿Dónde utilizas internet?
8. ¿Utilizas alguna(s) red(es) social(es)? ¿Cuáles?

Con este instrumento se hallazgos importantes para la investigación (ver ilustración 2). Se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Los alumnos entrevistados tienen smartphones, cuentan con internet y utilizan redes sociales, principalmente Facebook.

2. Los alumnos entrevistados conocen los métodos anticonceptivos, siendo el más común el condón masculino.

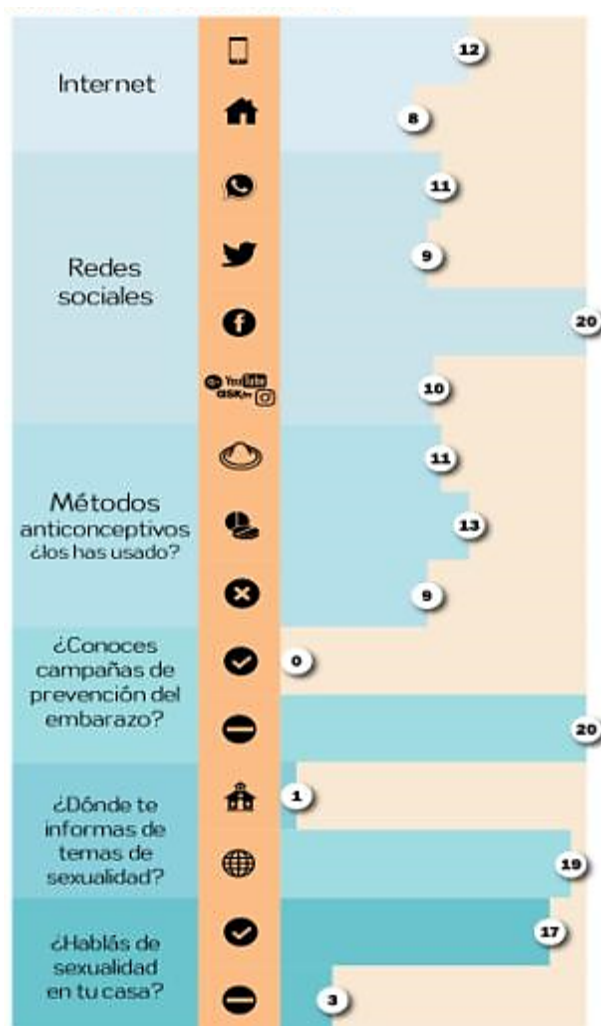
3. Los alumnos entrevistados aseguraron que no conocen las campañas de prevención del embarazo en la adolescencia.

Además, aseguraron que en el plantel sí les inculcan la prevención del embarazo en la adolescencia. Esto mediante los talleres y estrategias que les brindan las instituciones como Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y la Universidad Iberoamericana.

El más revelador de los hallazgos resultó el tercero, puesto que, refleja que las campañas de prevención de embarazo en la adolescencia no han estado presentes en los mensajes que consumen día a día los adolescentes entrevistados. Esta situación confirma que las campañas no han tenido impacto en quienes debieran consumirlas.

Por otra parte, de manera simultánea, se recolectó información acerca de la situación actual del embarazo en la adolescencia con el objetivo de contrastar las opiniones de los primeros entrevistados. Ello mediante la realización de entrevistas a académicos, trabajadores sociales y médicos encargados de investigar en el tema.

La entrevista es una técnica de índole cualitativa esencial para una investigación como la que aquí se presenta. Hernández Sampieri (1991) concibe a la entrevista como "una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 18: Respuestas más comunes de adolescentes, correspondiente al primer cuestionario.

entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia" (Sampieri, 1991, p. 597). Asimismo, el objetivo de una entrevista es extraer respuestas desde un punto de vista puro por parte del entrevistado.

El propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado ("en sus propias palabras"). El "experto es el mismo entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Nos interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta. (Sampieri, 1991, p. 599).

En esta investigación, las entrevistas se realizaron a dos tipos de entrevistados: en primer lugar, se entrevistaron a médicos y expertos en adolescencia y sexualidad. En segundo lugar, se entrevistó al Director General y a otros miembros del cuerpo docente del CONALEP Santa Fe.

Fue así como se tomó la decisión de entrevistar a la Dra. Liz Sosa, miembro de la Clínica de la Adolescencia del Instituto Ramón de la Fuente, y a la Dra. Noemí Ehrenfeld, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, profesora-investigadora en el área de ciencias de la salud y salud reproductiva en jóvenes. En el caso del cuerpo docente del CONALEP Santa Fe, se entrevistó a Maestro Gerardo Castillo, director general del plantel y a un grupo de profesores de distintas áreas seleccionados al azar. Las preguntas realizadas al primer grupo pueden ser consultadas en el Anexo 2 inciso a.

Algunos hallazgos de los primeros entrevistados (médica y académica) fueron:

- Para ambas expertas, el embarazo en la adolescencia es un suceso amplio y multifactorial, es decir, ocurre por diversas circunstancias.

- Ambas expertas coinciden en que la información y la educación constituyen las maneras más factibles de coadyuvar a la disminución de embarazos no planeados, no deseados o no intencionados.

- Ambas coinciden en que las campañas y estrategias difundidas en los medios masivos de comunicación no son, ni han sido efectivas para informar adecuadamente a los adolescentes. Aseguraron que son ambiciosas y poco dedicadas a públicos específicos.

Los hallazgos anteriores confirman que las campañas de prevención de embarazos no deseados son verticales y generan poca apropiación de los mensajes difundidos. Además, surgió el tema educativo como una característica que se debe atender al realizar estrategias encaminadas a la prevención de embarazos no deseados.

Por otra parte, se decidió realizar una reunión con cinco profesores provenientes de diferentes disciplinas que laboran en el turno vespertino del CONALEP Santa Fe, así como a su director. El objetivo de estas reuniones fue detectar cuál era su punto de vista respecto a la problemática y respecto a la situación que se vive en el instituto. Las preguntas pueden ser consultadas en el Anexo 2 inciso b Algunos hallazgos relevantes acerca de las entrevistas realizadas en la comunidad académica del CONALEP respecto a la situación del embarazo en la adolescencia fueron:

- Los profesores consideraron que el embarazo en la adolescencia es un problema. Aseguran que es urgente terminar con ello, sobre todo en el CONALEP Santa Fe.

- El director aseguró que la mejor manera para que cesen los incrementos de fertilidad adolescente es reiterando los mensajes de las campañas del Gobierno Federal, es decir, que se transmitan esos spots de manera repetida.

- Ambas autoridades coincidieron en que una de las maneras de "solucionar el problema" es mediante la comunicación de los padres y madres de familia con sus hijos e hijas adolescentes.

Lo anterior, fue crucial para el estudio, ya que surgió la idea de que la prevención debiera estar acompañada de comunicación al interior de las familias. Asimismo, se detectó que las autoridades no cuestionaron la idea de que el embarazo en la adolescencia (tal como se ve o suena) es un problema automáticamente. Esto refleja la manera en que se ha representado al embarazo en la adolescencia y cómo se ha procurado evitarlo.

Los hallazgos anteriores muestran que la situación relacionada al embarazo en la adolescencia fue la esperada; es decir, que las personas encargadas de administrar el CONALEP, se opusieron de manera contundente al tema, pero sin realizar matices respecto a las especificidades del tema, como los embarazos deseados, planificados, si es problema para las mujeres, etc. También se comprobó que a las campañas de los medios de comunicación les hace falta algo. Ese algo se traduce en la manera en que se difunden, es decir, en los mensajes.

Toda vez que se recopilaban estos datos, fue necesario realizar un acercamiento inicial con la población elegida: los estudiantes del turno vespertino del CONALEP Santa Fe. Para ello, se realizó una segunda etapa de recolección de datos, en la cual se tuvo el objetivo de recolectar las representaciones sociales, mediante entrevistas abiertas grupales y dinámicas de grupo. En las siguientes líneas se detalla más al respecto.

Técnicas y hallazgos empleados en la segunda etapa

Para comenzar la segunda etapa del Prediagnóstico, se optó por utilizar técnicas con características participativas, es decir, donde intervinieran los alumnos del CONALEP. De esa manera, se utilizaron algunos instrumentos participativos provenientes de las disciplinas de la comunicación, el diseño y las tecnologías de la información.

Se comenzó realizando sesiones de escucha. De acuerdo con la Caja de Herramientas Comunitarias de la Universidad de Kansas (2016), las sesiones de escucha son foros públicos que se utilizan para aprender acerca de las perspectivas de la comunidad sobre sus problemas y opciones locales. Son generalmente pequeñas, con preguntas específicas dirigidas a cada participante. Son útiles para conocer los conocimientos que tiene la comunidad y cómo perciben los problemas, así como los recursos, barreras y soluciones posibles.

Este instrumento fue llevado a cabo con el objetivo de conocer las necesidades e intereses de la población elegida, por ello, se efectuaron una serie de preguntas abiertas caracterizadas por abordar temas como: la concepción del embarazo en la adolescencia, las maneras de prevención del embarazo en la adolescencia, el uso de anticonceptivos para no embarazarse y los rumores respecto al embarazo en la adolescencia. Sin embargo, dada la oportunidad de acercarse a varios grupos en varios momentos, se optó por enfocar su objetivo a recolectar las representaciones sociales de los alumnos.

En este sentido, se realizaron tres sesiones de escucha; una por cada nivel en la educación media superior, es decir, una de primer, segundo y tercer año. No se consideraron los semestres, que es la manera en que están organizados los grupos de los diferentes niveles en este plantel, debido a que no se consideró relevante, pues lo más importante era conocer necesidades en común, así como intereses compartidos.

Para la preparación y organización de cada sesión, el grupo de investigación utilizó documentación usualmente empleada para grupos focales, por ejemplo, se prepararon guías de tópicos (ver anexo 3 inciso a) que sirvieran como referente para que las facilitadoras expusieran sin inconvenientes. También se utilizaron formatos para la evaluación del desempeño del equipo, que cada integrante respondió y sirvió para conocer si cada sesión había alcanzado su objetivo (ver anexo 3 inciso b). Asimismo, para saber si la sesión había resultado significativa para los alumnos entrevistados, se les pidió contestaran una "encuesta de satisfacción" (ver Anexo 3 inciso c), para identificar reactivos, en la cual se les preguntó si la sesión había cumplido o no sus objetivos, si les interesó el tema de la reunión, si les había parecido interesante y qué propondrían para mejorar las sesiones y para contribuir a la estrategia.

En estas sesiones se llevaron a cabo dinámicas para promover la participación de los estudiantes, tales como, la generación de ideas, la cuales arrojaron palabras y frases sobre el embarazo en la adolescencia. En dichas sesiones se registraron las opiniones de los alumnos mediante fotografías y audios. El registro de imágenes de las sesiones de escucha se puede consultar en el Anexo digital³², alojados en la carpeta "Fotografías" y en la subcarpeta "Sesiones de escucha". Los audios pueden consultarse en la carpeta "Audios", subcarpeta "Sesiones de escucha". Asimismo, se realizaron transcripciones de los audios para facilitar el análisis de las representaciones sociales; éstas pueden ser consultadas en el Anexo 4.

Cada sesión duró aproximadamente 50 minutos y fue encabezada por el equipo de investigación. Se repartieron responsabilidades para no entorpecer la participación de los adolescentes, por ello, se determinó que dos compañeras serían las moderadoras y facilitadoras y un compañero sería el observador.

Se propuso a las autoridades de la institución que cada sesión fuera llevada a cabo en los salones de clase y que, de preferencia, no excediera de 25 alumnos por grupo, ello con el propósito de facilitar el proceso y flexibilizar el tiempo para el registro de datos. Sin embargo, el límite propuesto no pudo respetarse completamente puesto que los grupos de los primeros semestres estaban integrados por más de 30 personas. Ante esta situación, se optó por realizar el ejercicio pese al número elevado de integrantes en el primer año, principalmente.

³² Los anexos en versión digital se encuentran en el CD incluido en esta publicación. Para reproducirlo, será necesario insertarlo en una computadora. De esa manera se podrán apreciar las carpetas.

Grupo / No. De Sesión	Necesidades	Intereses
<p>Grupo 115. (46 alumnos)</p>	<p>Mayor capacitación, integral de preferencia, respecto al embarazo en la adolescencia.</p> <p>Saber conceptos relacionados con la planeación de un embarazo, por ejemplo, la importancia de los planes de vida.</p> <p>Conocer más implicaciones del embarazo en la adolescencia.</p> <p>Conocer testimonios que les brinden mayor conciencia del fenómeno, porque, tal pareciera que conocen el tema por costumbre, por repetición y por requisito.</p>	<p>Les gusta e interesa el tema por la relevancia con su realidad y contexto social.</p> <p>No les interesa informarse más de cómo utilizar los anticonceptivos; les interesa ejercer de manera preventiva su sexualidad.</p> <p>Tener más y mejores pláticas en el plantel respecto al tema.</p>
<p>Grupo 311 (23 alumnos)</p>	<p>Información más específica acerca del embarazo en la adolescencia, que les permita ser críticos y mirar otras soluciones posibles más allá de las que conocen de manera convencional.</p> <p>Capacitación constante acerca del tema.</p> <p>Dinámicas impartidas por expertos que propicien su participación de manera espontánea.</p> <p>Conocer testimonios que les brinden mayor conciencia del fenómeno, porque, tal pareciera que conocen el tema por costumbre, por repetición y por requisito.</p> <p>Capacitación relacionada con planeación de vida como medida auxiliar para la prevención del embarazo en la adolescencia.</p>	<p>Talleres o pláticas más vivenciales, dinámicos y no convencionales que permitan la participación.</p> <p>Les interesa el tema, pero no les es relevante en sus vidas.</p> <p>Les interesa participar en campañas o estrategias que coadyuven a la prevención de la problemática.</p>
<p>Grupo 506 (20 alumnos)</p>	<p>Información más específica acerca del embarazo en la adolescencia, que les permita ser críticos.</p> <p>Conocer testimonios que les brinden mayor conciencia del fenómeno, porque, tal pareciera que conocen el tema por costumbre, por repetición y por requisito.</p>	<p>Les interesa mucho el tema por ser una situación que les afecta.</p> <p>Una estrategia creativa y original que propicie la prevención.</p> <p>Conversar de manera desenfadada sobre el tema.</p> <p>Una propuesta creada por ellos mismos.</p>

Tabla 6: Necesidad e intereses detectados durante las sesiones de escucha.

Con lo anterior, este ejercicio se realizó con el grupo 115 correspondiente a alumnos del primer año de su educación media superior, el cual se conformó por 46 alumnos. También, del segundo año se aplicó la dinámica con el grupo 311 perteneciente al 3er. semestre y compuesto por 23 estudiantes. Por último, se hizo la plática con el grupo 506 del 5to. Semestre, representantes del tercer año de media superior, conformado por 20 alumnos.

Como se mencionó en párrafos arriba, el objetivo inicial de este ejercicio fue detectar las necesidades e intereses de la comunidad, por ello se elaboraron hallazgos correspondientes a ese objetivo. Cabe mencionar que, esto resulta relevante porque permiten ubicar las preocupaciones y opiniones de los estudiantes entrevistados respecto al tema de embarazo en la adolescencia. A continuación se muestra una tabla con los hallazgos correspondientes: En general, se observó que el tema de embarazo en la adolescencia no les resulta interesante, puesto que ya han escuchado mucha información, en general, encaminada a la prevención, por parte de instituciones ajenas a la escuela, y por ende, les pareció fastidioso escuchar nuevamente que “los adultos” fueran a platicar del tema. Lo anterior porque sus respuestas respecto a sus propuestas de estrategia fueron predecibles y convencionales.

También, se apreció que los alumnos, en su mayoría, desean participar o ser incluidos en las estrategias de prevención de embarazos no deseados. Esto significa que no se han sentido incluidos en las campañas o talleres que les imparten. Para ellos, les es importante ser participantes activos en la creación de estas estrategias y acciones.

Otra cuestión que se puede rescatar es que, desean que aquellas acciones a emprender (por parte de las instituciones), consideren prioritaria la cuestión del lenguaje; el hecho de platicar de manera desenfadada y divertida acerca del tema.

Por otra parte, para continuar generando confianza e intercambio de conocimientos, se llevó a cabo un grupo focal, en el cual se decidió reducir el número de participantes, puesto que se observó que algunos alumnos mostraban mayor interés en las actividades a realizar³³. De esta manera, se optó por elegir a aquellas personas interesadas en continuar compartiendo experiencias y opiniones respecto al tema. Aunque se detectaron a más de 10 interesados, se optó por elegir a las personas más participativas.

Sampieri (1991) afirma que el grupo focal es un método de investigación que resulta positivo cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión. En este sentido, propiciar un ambiente de confianza fue crucial para no disminuir la participación de los alumnos.

En cuanto a la dinámica de la actividad, en un grupo de enfoque, de acuerdo con Sampieri (1991), debe reunirse a un grupo de personas y trabajar con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación.

³³ Esto se determinó verificando las respuestas de las encuestas de satisfacción y revisando los videos de cada sesión, los cuales mostraban el interés y participación activa de los estudiantes al momento de ser entrevistados. Los videos pueden ser consultados en el Anexo digital, carpeta “Videos”, subcarpeta “Sesiones de escucha”. Además, los documentos escaneados pueden ser encontrados en la carpeta “Imágenes”, subcarpeta “Encuestas de satisfacción”.

El objetivo de emplear esta técnica de investigación cualitativa fue conocer los códigos y las formas de comunicación de los adolescentes, haciendo especial énfasis en los medios de comunicación que consumían con frecuencia. Además, se enlistaron los siguientes objetivos específicos:

1. Saber qué redes sociales utilizan
2. Conocer sus gustos musicales y hobbies
3. Saber sobre sus relaciones interpersonales
4. Averiguar qué hacen en su tiempo libre
5. Enterarse si hablan con sus padres sobre sexualidad, sexo y prevención del embarazo
6. Verificar si saben utilizar los métodos anticonceptivos
7. Preguntar si han estado en situaciones de riesgo de embarazo

Una vez planteadas las metas, se propuso un orden para abordar la actividad que se dividió en las siguientes tres fases:

1. Presentación de la actividad
2. Conversación respecto a los siguientes temas:
 - a) Redes sociales
 - b) Música
 - c) Hobbies
 - d) Relaciones interpersonales
 - e) Sexualidad en casa
 - f) Métodos anticonceptivos
 - g) Riesgo de embarazo
3. Conclusión de la actividad

A esta actividad acudieron ocho adolescentes provenientes de los tres grupos antes entrevistados, es decir, se seleccionaron dos estudiantes del primer año, dos del segundo año y cuatro del tercer año. Esto último porque, los integrantes de este grupo fueron las personas más participativas durante las sesiones de escucha.

Al igual que en las sesiones de escucha, se prepararon guías de tópicos y hojas de observaciones para registrar la actividad acontecida, sin embargo, en un último momento se decidió no utilizar los formatos porque en las sesiones de escucha se notó que ante el uso de estos documentos, los estudiantes participaban de manera conformista, es decir, respondían de manera sesgada, como queriendo ser correctos con los investigadores. Para registrar la información se escribieron las observaciones en la bitácora de investigación (ver Anexo 3 inciso d), después de haber realizado la actividad. Asimismo, se registró en video la actividad de este grupo y se realizó una versión estenográfica del mismo, el cual puede ser consultado en el Anexo 4 inciso b.

Dado que este grupo fue pensado para el intercambio de experiencias personales y

opiniones, no se estructuraron preguntas concretas, sin embargo, las preguntas que planteó la moderadora acotaron los temas a cubrir.

Los hallazgos más importantes de esta actividad fueron:

- Se registró que les agrada escuchar música reggaetón, salsa y pop en español e inglés.
- 7 de 8 estudiantes no habla ni quisiera hablar de sexualidad en su hogar o con sus padres. Generalmente porque les da vergüenza.
- Les agrada utilizar las redes sociales como Facebook.
- 6 de 8 estudiantes practican algún deporte de manera cotidiana.
- Ninguno ha tenido alguna relación sexual de riesgo, es decir, no han experimentado el hecho de que un condón se les haya roto o no han permitido que exista una relación sexual sin protección anticonceptiva.

Los hallazgos permiten notar que los temas de sexualidad son exteriorizados de manera más fácil cuando la reunión se da en un grupo pequeño, sin embargo, se notó que algunos alumnos no participaron con confianza porque posiblemente no dejaron de percibir cierta autoridad por parte de los investigadores.

Además, resulta obvio ver que estos adolescentes suelen utilizar con frecuencia la red social *Facebook*. Esto es útil para identificar el medio en que los adolescentes pueden consumir mensajes. Aunque esta estrategia no optó por utilizar esta plataforma como medio para llevar los mensajes de clarificación de las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia, se deja a criterio de futuras investigaciones, el hecho de utilizarla como medio para realizar estrategias en este tema.

Por último, la reflexión más importante que dejan estos hallazgos fue que los temas de sexualidad no se suelen abordar en sus casas, pero además se observó que los familiares no son considerados a la hora de preguntar dudas acerca de sexualidad. Lo anterior indica que la comunicación desde los hogares se ve fracturada, y posiblemente, en estos temas, los estudiantes no tengan información científica y comprobada.

A diferencia de las sesiones de escucha, el resultado y cumplimiento de objetivos de esta actividad no resultó satisfactoria para el equipo, puesto que se notó forzada la participación de algunos integrantes del grupo. Esto se pudo notar al observar que los algunos alumnos contestaban con preguntas, por ejemplo: "*¿El reggaetón?*". Ello se interpretó como el deseo de complacer a los investigadores mientras respondían.

Ante esta situación, se decidió realizar una dinámica de grupo que rompiera con la barrera de "lo políticamente correcto". Los objetivos fueron idénticos al grupo focal, sin embargo, la estructura de la sesión cambiaría. Ahora, se trataría de conocer esos datos mediante la generación de dos dinámicas: la creación de *collages* y jugando "verdad o reto". Para ver la versión estenográfica de la dinámica, consultar anexo 4, inciso c.

Este ejercicio se basó básicamente en emplear dos técnicas: un juego llamado "Verdad o reto", el cual consistió en reunir a los alumnos para que, en turnos, cada uno fuera tomando un papel depositado en una urna; éste podría ser una verdad o un reto, es decir, una pregunta o un juego breve. Al alumno que eligiera una "verdad", se le cuestionaba alguna situación relacionada con el embarazo en la adolescencia. Si un alumno elegía "reto", éste tendría que cumplir un desafío para no perder el juego. Los desafíos se relacionaban con poner un condón a un plátano, cantar una canción, simular el comportamiento de un bebé, entre otros.

También se empleó una técnica propuesta por la línea de diseño de información: la creación de *collages*, en los cuales, los alumnos debían representar sus gustos, su entorno y su manera de observar la vida. Todos los *collages* elaborados por los alumnos están disponibles en el Anexo digital, carpeta "Imágenes", subcarpeta "Collages".

Nuevamente, esta sesión fue llevada a cabo con un grupo reducido, en la cual participaron ocho personas que fueron convocadas de la misma manera que en el grupo focal.

La dinámica de grupo planificada fue un instrumento útil para el Prediagnóstico porque se detectaron hallazgos asociados con la proyección a futuro y con los deseos y aspiraciones. Aunque, en un primer momento se consideró que no sería información útil, se determinó que, por lo menos lo plasmado en los *collages* de los alumnos, brindará una idea completa acerca de cuál podría ser el origen de las representaciones sociales que poseen.

Los hallazgos más importantes de la dinámica de grupo fueron:

- Los adolescentes hombres no mostraron interés en la actividad.
- Las mujeres adolescentes conocen y saben utilizar el condón masculino.
- El total de los adolescentes participantes tienen metas y aspiraciones. Las más comunes fueron: casarse, tener hijos y tener dinero.
- Fue la actividad en la que se notó el sesgo de género, puesto que los *collages* de cada hombre y mujeres correspondían con los ideales predominantes de lo masculino y lo femenino, por ejemplo, las mujeres adolescentes incluían vestidos, accesorios y colores rosas y claros; los hombres, consideraron a las mujeres atractivas, autos, ropa masculina³⁴, etc, en sus *collages*.

Durante la ejecución de este ejercicio se pudo notar que algunos alumnos no estaban dispuestos a participar. Desafortunadamente, la atención de la mayoría de los alumnos hombres no fue adecuada; se les notó distraídos e inconformes de haber asistido a la sesión.

A diferencia del ejercicio anterior (grupo focal), en la dinámica de grupo se encontró información más valiosa porque mediante los *collages*, cada alumno plasmó su manera de conceptualizar sus gustos e ideas. Aunque no se les dio la instrucción de representar algo o alguien relacionado con las sexualidades, en definitiva, se pudo notar que indirectamente representaron sus orientaciones sexuales, sus preferencias e identidades de género.

Justamente, para este estudio, esta actividad cobró relevancia porque, tras analizarlos, se

³⁴ Por ejemplo: pantalones de mezclilla, chamarras de piel, camisas y playeras.

pudo notar que la mayoría de los estudiantes reclutados, reproducen los roles y actividades de género, por ejemplo, los estudiantes hombres recortaron mujeres con ciertos atributos de belleza ideal, además de que, plasmaron objetos que se relacionan con la masculinidad, tales como motos, carros y lociones.

Dado que el análisis de estos trabajos no es medular en el estudio, se optó por incluirlos en el Anexo 5. En este apartado se puede revisar que la manera en que fueron analizados los collages parte de un modelo propio, donde se rescataron emociones, acciones y discursos que cada trabajo gráfico representó.

Además, esta actividad generó mayores resultados positivos, por ello, se optó por conservar cada trabajo de cada alumno, puesto que también se consideraron como importantes fuentes generadoras de representaciones sociales.

Con toda la información reunida en esta fase, el equipo consideró que sería necesario continuar con la investigación y pasar a la siguiente fase: el Diagnóstico. Dado que en esta fase, la contextualización corresponde a un proceso de reflexión, se optó por continuar al diagnóstico para analizar la información obtenida. En el siguiente capítulo se detalla el proceso de análisis y sus resultados.

Capítulo 5: Análisis de las representaciones sociales de los alumnos del CONALEP plantel Santa Fe sobre el tema del embarazo en la adolescencia.

En el capítulo anterior se describieron los instrumentos utilizados para recolectar datos que permitieran conocer necesidades e intereses de los sujetos de estudio, sin embargo, durante esta fase de recolección, se encontraron datos relevantes que pueden permitir conocer sus representaciones sociales acerca del embarazo en la adolescencia.

Justamente, Rafael Alberto Pérez sugiere plantear dos preguntas con el objetivo de continuar el proceso de la estrategia: ¿se está seguro de que el problema (u oportunidad) es el que pensamos?, y ¿de qué forma se puede verificar?, esto, además, con el fin de constatar haber entendido el problema, en este caso, el del embarazo en la adolescencia.

Por ello, el equipo de investigación llevó a cabo una "evaluación analítica". Pérez califica a esta fase como una oportunidad de revisar las "interconexiones" del proceso para encontrar algún "fallo en las articulaciones y los flujos que sostienen y alimentan el sistema en su conjunto" (Pérez, 2009, p. 403).

Para realizar esta fase, el autor sugiere llevar a cabo tres tipos de procesos: 1) procesos mentales de cálculo y de análisis para considerar las diferentes aristas de la problemática y localizar conexiones y fallas, 2) reforzar y verificar dichos cálculos apoyados en otros métodos de distinta índole para comparar resultados (matemáticos, económicos, sociológicos, antropológicos, etc.), 3) solicitar y/o buscar opinión de otros expertos sobre el tema para reafirmar, o contradecir, la información obtenida hasta el momento (Pérez, 2009, p. 403).

Este proceso se llevó a cabo al interior del equipo. Se dialogó, se realizaron diferentes conjeturas y se mostró la información recolectada. Como primera conclusión de estas reuniones, se determinó que se deseaba realizar una estrategia enfocada a la prevención del embarazo en la adolescencia con el objetivo de posibilitar mayormente que los adolescentes vislumbraran sus metas y las alcanzaran.

Esto se dio porque tras realizarse una entrevista con los profesores del instituto, éstos aseguraron que la mayoría de los estudiantes carecían de metas en la vida, por ello se

suscitaba el bajo rendimiento y deserción escolar, el embarazo en la adolescencia, entre otros problemas que aquejan a la comunidad. De contar con un plan de vida, de acuerdo con las autoridades, más estudiantes concluirían sus estudios de bachillerato, irían a la universidad (de ser su aspiración) y postergarían su maternidad, o paternidad, para alcanzar sus objetivos o aspiraciones.

Sin embargo, cuando se realizaron las actividades del collage a los estudiantes, se encontró que estos sí consideraban un "plan de vida"³⁵ a corto y largo plazo, con diversos intereses, y de acuerdo con cada persona. En este punto, se determinó que el plan de vida puede confundirse con metas y objetivos a futuro, los cuales sí contemplan los alumnos.

En consecuencia, el concepto "plan de vida" no demostró ser un hallazgo importante, por lo que se determinó que este no sería el eje de la estrategia y que no se consideraría como parte de ella. Ante ello, se reformularon los objetivos de la investigación, y se pensaron otras alternativas de intervención. Con los datos arrojados hasta el momento, se encontró también que los alumnos tenían diversas ideas acerca del embarazo en la adolescencia. Estas ideas, al analizarlas, se descubrieron que algunas se basaban en rumores o mitos, es decir, su información sobre el tema no era precisa y por tanto, provocaba tergiversación de la información.

Al consensuar este nuevo hallazgo, los esfuerzos se enfocaron en detectar y analizar cuáles eran esos mitos y realidades, detonando una nueva dirección: las representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia que tienen los estudiantes del CONALEP, plantel Santa Fe. Entendiendo las representaciones sociales como aquellas ideas o conceptos que se tienen de una persona o situación específicos.

¿Las representaciones sociales podrían ser la temática a la que se enfocara esta investigación? Se detectó un número significativo de ideas o conceptos que tiene la comunidad del Colegio sobre el tema. Estos serán analizados para compararlos con información fundamentada al respecto.

Finalmente, el resultado de esta comparación se llevó a los alumnos para su conocimiento y discusión, y de esta forma se apropien de un mensaje más acorde a sus intereses e inquietudes, con sus códigos de comunicación, sobre el embarazo en la adolescencia. De esta manera, en esta fase, se analizaron las representaciones sociales encontradas de los alumnos.

Fase 2. Diagnóstico: La extracción de términos relevantes como técnica de análisis de representaciones sociales del embarazo en la adolescencia de los alumnos.

Como parte del análisis de la información que se ha obtenido, se ha decidido que en esta etapa del modelo corresponde distinguir cuáles han sido las representaciones sociales de la comunidad con la que se ha efectuado el trabajo de recolección de datos.

³⁵ Se utilizó este término porque durante la investigación documental, se pudo notar que las estrategias nacionales lo involucran como un concepto relacionado con la planeación de metas y logros en los siguientes años. De esta manera, se puede entender el "plan de vida" como la proyección a futuro; las metas que los adolescentes tienen planeado cumplir en los próximos años.

Cabe precisar que, si bien, el análisis de representaciones sociales requiere de metodologías específicas para recolectarlas y analizarlas, en el caso de esta investigación se procederá a utilizar un esquema de transcripciones densas, el cual posibilita al investigador conocer de manera analítica el significado del discurso transcrito de fuentes auditivas o visuales.

La aclaración arriba mencionada es justificada por lo sugerido por autores como Abric (2001), quien sugiere que la elección de una metodología para analizar representaciones sociales es determinada por consideraciones empíricas, pero también por un sistema teórico que se fundamente con la investigación. Al respecto, este mismo autor, declara que cada investigación es diferente, por ello, la manera en que se realice el análisis de representaciones sociales deberá ser respaldada por el contexto teórico particular de cada una.

En esta ocasión, dado que se trata de una investigación en la que interactúan de manera simultánea las disciplinas de la comunicación, las tecnologías de la información y el diseño de la información, se ha contemplado realizar la extracción automática de términos relevantes para revelar las representaciones sociales de los adolescentes, los cuales serán visualizados mediante grafos que indiquen relaciones de concordancia, es decir, que relacionen dos o más palabras dentro de un enunciado. Este método fue elegido con base en los objetivos de cada disciplina, pues se representa la información de manera resumida, sintética y analítica, misma que puede permitir realizar interpretaciones para determinar su significación. Además, se optó por este método porque funciona como una manera de analizar la información cualitativa.

Lo anterior se realizó mediante la programación en un lenguaje computacional, para brindar instrucciones a un sistema y extraiga, en este caso, las palabras o términos, de un texto escrito.

En este caso se utilizaron las transcripciones de las técnicas de recolección de datos realizadas durante la fase correspondiente al Prediagnóstico, aunque, se brindó mayor importancia a las transcripciones de las sesiones de escucha, puesto que fue el instrumento que permitió conocer las opiniones y comentarios de los alumnos entrevistados.

De acuerdo con Sierra (2009) la extracción de información automática es una de las áreas de la inteligencia artificial ha tenido desarrollos de sistemas en los últimos años. La extracción de información puede ser definida como "un proceso por el cual un sistema de cómputo busca de manera selectiva una serie de estructuras o combinaciones de datos, los cuales se encuentran, de manera explícita o implícita, dentro de un conjunto de textos." (Sierra, 2009, p.14).

De acuerdo con Cowie y Yorick (2000), el resultado de lo anterior es la obtención de información específica que proporciona un conocimiento asociado a tales estructuras o combinaciones de datos.

La extracción de información puede integrarse de, principalmente dos vertientes específicas: la extracción de conceptos y extracción de términos. Al respecto, Seiler y

Wolfgang (1983) declaran que la extracción de conceptos son las unidades de conocimiento abstracto que contienen rasgos característicos propios de un objeto, evento o relación; es decir, son ideas que poseen ciertos significados dentro de un contexto determinado. Asimismo, la extracción de términos puede entenderse como aquella información basada en los significantes, es decir, en las palabras que forman parte de un discurso.

De esta manera, la extracción de información puede ser entendida como extracción lingüística porque se consideran aspectos que componen a los textos, es decir, las palabras y los conceptos.

La extracción de palabras y conceptos puede ser analizada mediante técnicas propuestas por el Procesamiento de Lenguaje Natural (PNL). El Procesamiento de Lenguaje Natural puede ser definido como un "área de investigación y de aplicación que explora cómo las computadoras pueden ser utilizados para entender y manipular el lenguaje natural en texto o discurso para realizar tareas útiles" (Chowdhury, 2003, p. 51).

De acuerdo con Jurafsky y Martin (2009), el objetivo de esta área es permitir que las computadoras realicen tareas que involucren el lenguaje humano, tales como permitir la comunicación entre la máquina y el humano, mejorar la comunicación entre humanos y máquinas, y procesar textos o discursos orales.

Como parte del Procesamiento de Lenguaje Natural, se pueden realizar extracciones de palabras que posean utilidad para el usuario. En este caso, se efectuó la extracción de palabras o unidades lingüísticas relevantes para cumplir dos objetivos:

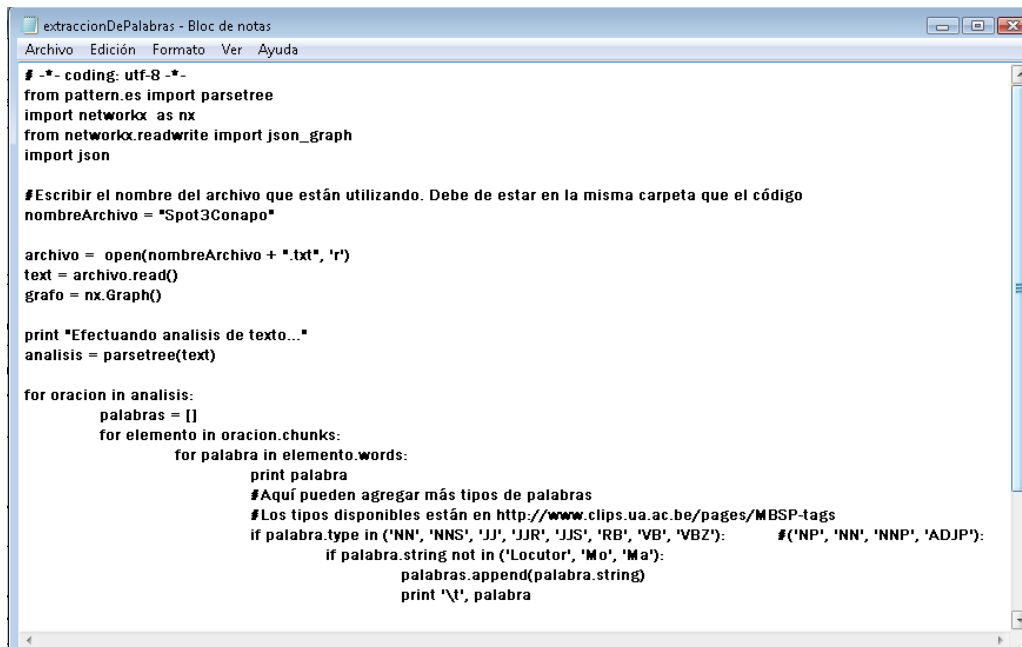
- 1) Detectar los códigos comunicativos que poseen los adolescentes del CONALEP Plantel Santa Fe y,
- 2) Determinar las representaciones sociales respecto al embarazo en la adolescencia de los estudiantes.

Procedimiento para la extracción de palabras relevantes de manera automática

El procedimiento que se llevó a cabo para extraer la información de las transcripciones fue el siguiente:

1. Realizar las transcripciones correspondientes (versiones estenográficas disponibles en Anexo 4).
2. Identificar qué componentes del discurso de los adolescentes poseían mayor relevancia, es decir, tomar en cuenta verbos, adverbios, complementos circunstanciales, entre otros.
3. Anotar en hojas de papel aquellas palabras o conceptos relevantes dentro de las transcripciones.

4. Descargar la versión actualizada de Python³⁶; lenguaje que sirvió para brindarle instrucciones al sistema computacional para extraer los términos deseados.
5. Descargar un visualizador de grafos³⁷. En este caso se utilizó Gephi³⁸.
6. Escribir el código que se muestra en la ilustración 19, para brindar la instrucción de considerar palabras como sujetos, verbos o adverbios³⁹. Este código deberá contener el enlace para encontrar el archivo que tenga la transcripción.
7. Guardar los cambios realizados a la codificación.
8. Ejecutar el código abriendo la aplicación de Símbolo de sistema en la computadora. (ver instrucciones para este paso en el Anexo 6).
9. Cuando se ejecuta exitosamente el código, se generará un archivo automáticamente con extensión en “.graphml”. A continuación se tendrá que abrir ese archivo, el cual es reconocido por el visualizador de grafos.
10. En el programa se podrá apreciar que se han generado grafos compuestos por nodos, aristas y etiquetas. Este será considerado como el resultado de la aplicación.



```

extraccionDePalabras - Bloc de notas
Archivo Edición Formato Ver Ayuda
# -*- coding: utf-8 -*-
from pattern.es import parsetree
import networkx as nx
from networkx.readwrite import json_graph
import json

#Escribir el nombre del archivo que están utilizando. Debe de estar en la misma carpeta que el código
nombreArchivo = "Spot3Conapo"

archivo = open(nombreArchivo + ".txt", 'r')
text = archivo.read()
grafo = nx.Graph()

print "Efectuando analisis de texto..."
 analisis = parsetree(text)

for oracion in analisis:
    palabras = []
    for elemento in oracion.chunks:
        for palabra in elemento.words:
            print palabra
            #Aquí pueden agregar más tipos de palabras
            #Los tipos disponibles están en http://www.clips.ua.ac.be/pages/MBSP-tags
            if palabra.type in ('NN', 'NNS', 'JJ', 'JJR', 'JJS', 'RB', 'VB', 'VBZ'):
                #('NP', 'NN', 'NNP', 'ADJP'):
                if palabra.string not in ('Locutor', 'Mo', 'Ma'):
                    palabras.append(palabra.string)
            print '\t', palabra

```

Ilustración 19: Código para instrucción de extraer palabras de un texto.

³⁶ Es un lenguaje de programación que permite trabajar rápidamente e integrar sistemas de manera efectiva. (Python Software Production, 2016) Se puede utilizar para programar páginas web, para uso científico y numérico, para enseñar a programar, entre otros.

³⁷ En el argot de las matemáticas se define como "un conjunto finito de elementos llamados vértices o nodos [...] y sus lados se llaman aristas" (Meza & Ortega, 2006, p. 25). En esta investigación puede ser considerado como una unidad de representación de información compuesta por nodos y aristas que refieren a un tema.

³⁸ Es una herramienta para el análisis de de datos que sirve para explorar y entender grafos. El objetivo es contribuir a realizar hipótesis, descubrir de manera intuitiva patrones, estructuras singulares o errores durante la investigación en datos. (Gephi.org, 2008-2016).

³⁹ El lenguaje de programación únicamente reconoce los tipos de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) mediante etiquetas. En la imagen 3 se muestran ejemplos como NN, NNS, los cuales hacen referencia a sustantivos en singular y en plural, respectivamente. La biblioteca de etiquetas que se utilizó en este proyecto puede ser consultada en la página: <http://www.clips.ua.ac.be/pages/mbsp-tags>

Cada nodo representó una palabra o una frase. Por ejemplo, puede significar un verbo: "Estar" o una frase: "embarazo no deseado". Las uniones de los nodos se determinan por relaciones de concordancia, es decir, hay nodos que se relacionan entre sí porque forman parte de la estructura de una oración. Por ejemplo, si la oración fue transcrita como "Un embarazo es para una señora, no para una niña." y se consideraron sustantivos de esa oración; el programa enlazará "embarazo" con "señora" y con "niña". Asimismo, si se realizó un análisis de conceptos, el programa podría considerar, en este ejemplo: "Un embarazo" enlazado con "una señora" y "una niña".

Cuando se nota un agrupamiento de nodos, se puede determinar que existen clusters⁴⁰, los cuales pueden ser definidos como temas relevantes, es decir, aquellos grupos de palabras que guardan relaciones entre sí y que forman parte de diferentes oraciones o incluso textos.

Extracción de códigos comunicativos de los alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe

Para conocer los códigos comunicativos de los adolescentes, se brindó la instrucción al sistema de considerar palabras únicamente. Principalmente, se consideraron, sustantivos, verbos y adjetivos en su forma simple, es decir, no conjugados porque se buscó generar grafos más simples y entendibles. En tanto, para conocer las representaciones sociales, se dio la instrucción de considerar grupos de palabras que complementan el sentido de una palabra, ello porque se observó que en las transcripciones, los adolescentes, dijeron palabras como "los embarazos no deseados" "un embarazo no planeado", "mucha responsabilidad", entre otros. Se consideraron las transcripciones de las tres sesiones de escucha efectuadas para que fueran analizadas. Para clarificar, se decidió analizar términos por cada pregunta que se efectuó durante el ejercicio con los alumnos. De esta manera, se visualizaron grafos correspondientes a tres preguntas clave:

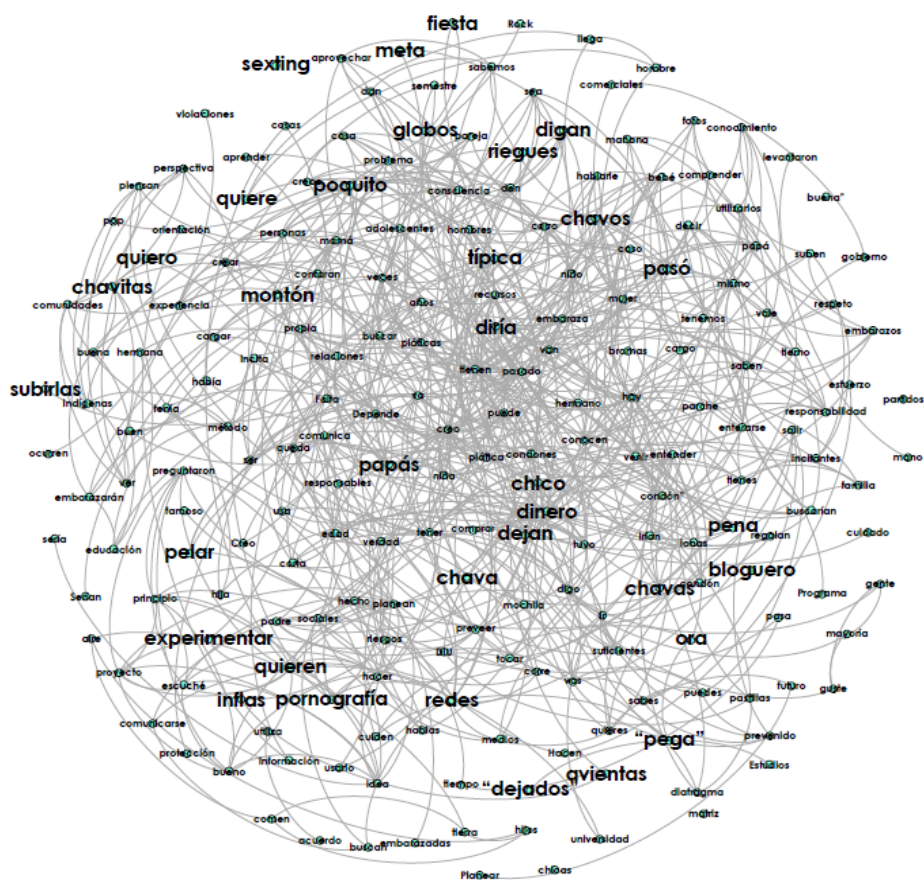
- 1) ¿En qué piensan cuando se les menciona el concepto embarazo en la adolescencia?,
- 2) ¿Cuáles consideran que son las causas del embarazo en la adolescencia? y
- 3) ¿Por qué es un problema preocupante?

Así mismo, para conocer los códigos se realizó el análisis de palabras de toda la sesión, es decir, no se distinguió entre las preguntas realizadas en cada sesión. Únicamente se tomó en cuenta que los discursos pertenecieran a los adolescentes, es decir, no se incluyeron párrafos que registraran la voz de los investigadores.

A continuación se muestran los grafos correspondientes a la identificación de códigos comunicativos de los adolescentes.

Así mismo, se puede apreciar que el verbo “experimentar” apareció en la conversación con este grupo. Los alumnos utilizaron este término como manera de expresar precisamente el deseo de iniciar las relaciones sexuales. Es destacable porque los adolescentes le brindan otro significado a un verbo que suele ser utilizado en aspectos relacionados con otro ámbito.

En la siguiente imagen se muestran los códigos comunicativos particulares del tercer grupo entrevistado:



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 22: Grafo para identificar códigos comunicativos de los alumnos de tercer año.

La imagen anterior muestra los códigos extraídos de la tercera sesión de escucha. Notablemente se puede observar que se tomaron en cuenta más palabras que en las sesiones anteriores, ello porque la participación de los hombres y mujeres adolescentes en este ejercicio fue mayor. Además, sus participaciones propiciaron que se expresaran con mayor libertad y con las palabras que suelen emplear comúnmente.

Se puede notar que nuevamente aparecen palabras como "chava" y "chico", que son expresiones que suelen emplear para referirse a adolescentes como ellos. Por otra parte, se mencionó la palabra "chavita" para referirse a una mujer adolescente (posiblemente indefensa, frágil e ingenua).

Al igual que en la sesión pasada, este grupo también empleó la palabra "experimentar" para referirse a probar o realizar por primera vez un acto sexual. Asimismo, al igual que los grupos anteriores, los adolescentes del tercer año suelen conjugar los verbos de manera personal.

Así mismo, se puede apreciar que emplearon frases que ya conocen y que consideran viables para dar explicaciones como el "si chicle y pega...", refiriéndose a una situación en la que, posiblemente la suerte y el azar intervienen para resolverla. En este caso, los estudiantes se referían a una situación en que existieron relaciones sexuales, pero por algún factor que no piensan no conocer, la mujer se embarazó.

Los códigos de cada sesión de escucha han servido para establecer la construcción de los mensajes que pueden ser útiles en la propuesta de intervención porque el hecho de utilizar las expresiones de los adolescentes, posibilita la apropiación de mensajes y posibilita una mejor comunicación. Una de las maneras en que se utilizó la información extraída fue mediante la construcción del guion literario, que forma parte de la narrativa de la propuesta de intervención. Asimismo, queda como reflexión, la idea de que este vocabulario debería ser empleado en las campañas de prevención.

Además, la necesidad de utilizar grafos permitió conocer las relaciones de cada palabra con el objetivo de identificar la forma y estructura de las oraciones que deben estar explícitas en los mensajes para esclarecer las representaciones sociales de este grupo de población.

Extracción de representaciones sociales de los alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe sobre el término embarazo adolescente, sus causas y sus preocupaciones

Por otra parte, para determinar las representaciones sociales se realizó el procedimiento similar; aunque se decidió recopilar las respuestas de las tres sesiones en un documento por pregunta, es decir, se ocuparon las transcripciones de las respuestas de las tres sesiones para la primera pregunta, otro documento para las respuestas de la segunda pregunta y un último documento para la tercer pregunta con las respuestas de las tres sesiones. Este ejercicio permitió que se originaran relaciones más cercanas entre los nodos resultantes.

Como se aseguró en líneas anteriores, la primera pregunta a considerar para revelar representaciones sociales del embarazo, correspondió a aquella en la que se les cuestionó a los alumnos: ¿Qué ideas pensaban cuando se les mencionaba la palabra embarazo en la adolescencia? A continuación de muestra un grafo con las respuestas de los adolescentes.

puesto que existen embarazos no deseados, no planeados y no intencionados.

Con lo anterior, se está intentando indicar que la información que se posee en torno a este concepto (embarazo en la adolescencia) es poco fundamentada y quizá hasta convencional, pero no por ello, es incorrecto o falso.

Por otra parte, en la ilustración 23 se puede apreciar que hay nodos en los que se repiten palabras relacionadas con "responsabilidad"; ello también fue resaltado porque fue considerado como parte de la influencia del discurso normativo, el cual sugiere que un embarazo en la adolescencia requiere de amplia disponibilidad y de responsabilidad por parte de los nuevos padres y madres.

Conforme a lo ilustrado en el grafo se puede resumir las representaciones sociales destacadas de esta pregunta de la siguiente manera:

- Los adolescentes relacionan al término embarazo adolescente como "embarazo no deseado" y "embarazo no planeado".
- Relacionan al hecho con una situación que requiere mucha responsabilidad y amplia disponibilidad.
- Le brindan un significado de fracaso en la vida, porque lo condenan. Asimismo, por eso piensan que se equivocaron si ocurrió esta situación.
- Aunque lo mencionan sutilmente, confunden al embarazo adolescente con el embarazo infantil, puesto que aseguran que el concepto les sugiere pensar en "niñas embarazadas".
- De manera implícita consideran que un embarazo se debe tener cuando se tiene cierta edad, puesto que aseguran que "un embarazo es para una señora, no para una niña".

A continuación se muestra un segundo grafo correspondiente a la extracción de términos del fragmento de las tres transcripciones de las sesiones de escucha en las que se les cuestionó a los alumnos participantes acerca de las causas del embarazo en la adolescencia.

porque los familiares no “les ponen atención” o no se enteran de sus vivencias personales.

- Los tres grupos coincidieron que este suceso ocurre por la falta de información, de comunicación o planeación de los propios adolescentes en sus vidas personales.

- Incluso, consideraron que se debe a la necesidad latente de experimentar una relación sexual. Asimismo, sugieren que se debe a la falta de experiencia y al “amor” que sienten por sus parejas.

A continuación se muestra un tercer grafo correspondiente a la extracción de palabras del fragmento de las tres transcripciones de las sesiones de escucha en las que se les cuestionó a los alumnos participantes las razones por las cuales consideran al embarazo en la adolescencia como un “problema preocupante”.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 25: Grafo para identificar las representaciones sociales, correspondiente a la pregunta: ¿Por qué es un problema preocupante?

Se puede apreciar que los alumnos del CONALEP consideraron preocupante al embarazo en la adolescencia porque “al nacer (el bebé), puede morir la chava”, tratando de explicar que representa un grave riesgo de salud para las futuras madres. Asimismo, consideraron que la matriz de las mujeres adolescentes no “está desarrollada”. Esta frase sugiere que consideran preocupante al embarazo en esta etapa porque, las mujeres adolescentes se

encuentran en proceso de estructuración anatómica y que en términos físicos no puede ser posible concebir en este estado.

Por otra parte, los alumnos sugirieron que a los "17 años, no se tiene nada estructurado", apelando a la estabilidad económica y personal que no poseen, tras ser dependientes de sus familiares. Asimismo, algunos alumnos comentaron que es preocupante el problema porque "cualquier adolescente que es inmaduro no puede cuidar a nadie, porque no se cuida a sí mismo", apelando a que los adolescentes no pueden aportar conocimientos, cuidados elementales y manutención a un bebé.

Al igual que las preguntas anteriores, las ideas sugieren convencionalismos, sin embargo, surge una idea que es importante para investigar: ¿en realidad representa un riesgo para la salud de las adolescentes, el hecho de concebir en estas edades?

Considerando los datos anteriores se pueden desglosar las siguientes representaciones sociales:

- Para los alumnos el embarazo en esta etapa es preocupante porque puede fallecer la futura madre.
- Para ellos es preocupante porque la matriz de las mujeres adolescentes está en proceso de desarrollo y por ello es imposible concebir.
- Es preocupante porque no pueden mantener a un hijo.
- Es preocupante porque se conceptualizan como "no preparados" o "inmaduros" para cuidar a un bebé.

Representaciones sociales elegidas para precisar con propuesta de intervención

Los análisis anteriores han permitido indicar que los adolescentes reproducen el discurso oficial difundido en diversas fuentes acerca del embarazo en la adolescencia. En sus respuestas se puede apreciar que, dentro del discurso que reproducen, existen tergiversaciones de información que pueden ser esclarecidas. Por ejemplo: se aprecia que la mayoría piensa que un embarazo en esta etapa puede producir muerte materna, sin embargo, existen estudios académicos (Aguirre, 1990) que demuestran la poca prevalencia de muertes relacionadas con el embarazo, en edades de 15 a 19 años de edad, a lo largo de la historia.

Con base en la información extraída, se ha determinado que las representaciones sociales de los adolescentes son altamente influenciadas por un discurso común de prevención. Por ello se tomó la decisión de clarificar aquellos datos que no suelen basarse en información concisa. Las principales representaciones a fundamentar fueron:

- Embarazo adolescente semejante a embarazo no deseado o no planeado.
- Embarazo adolescente igual a embarazo infantil.
- Fiestas, música de reggaetón y "perreo" como principales causas del embarazo en la adolescencia.

·El embarazo en la adolescencia es preocupante porque puede fallecer la mujer adolescente.

· Autovaloración como "personas inmaduras" para asumir responsabilidades.

Lo anterior puede considerarse como muestra de los conocimientos adquiridos durante las diferentes fuentes que han consultado los adolescentes y que se busca clarificar por medio de una propuesta de acción.

El análisis de extracción de términos relevantes permite realizar una observación importante: a pesar de que la información que poseen los adolescentes puede servir para que prevengan el embarazo no deseado, también es relevante difundir dicha apegada a los hechos reales. En este sentido, se busca que los adolescentes comprendan la importancia de tomar decisiones con información verídica; no basada en mitos, rumores o mentiras.

Como se mostró, para esta investigación la importancia de conocer las representaciones sociales de la comunidad con la que se llevaron a cabo ejercicios participativos permitirá que se planee una línea de acción capaz de coadyuvar a la fundamentación de representaciones sociales no cimentadas.

Con base en la información extraída se deja explícita la idea de que esta estrategia va dirigida a romper con aquella información poco pertinente, relacionada con el embarazo en la adolescencia, dirigida hacia la comunidad previamente descrita.

En los siguientes apartados se relatarán las cuestiones relacionadas con la propuesta elegida para coadyuvar al cumplimiento del objetivo de esta investigación, las cuales forman parte de las tres fases faltantes de este modelo.

Capítulo 6: Misión E-A. Prototipo de juego basado en texto para precisar representaciones sociales del embarazo en la adolescencia.

En el capítulo anterior se enlistaron las representaciones sociales que serán tomadas en cuenta para esclarecer, ya que los hallazgos demuestran que los adolescentes entrevistados poseen una serie de creencias que no han sido comprobadas por fuentes objetivas. Uno de los objetivos de esta investigación radicó en coadyuvar a su fundamentación buscando la apropiación de información, por ello, y con base en los hallazgos mencionados en el capítulo anterior como que los alumnos pensaron que el concepto embarazo en la adolescencia significa lo mismo que un embarazo no deseado, que el "perreo" puede ocasionar por sí solo un embarazo en la adolescencia o que si tienen relaciones sexuales de pie no se pueden embarazar, se optó por realizar una propuesta tecnológica que respondiera a las necesidades de la comunidad.

Fase 3. Elección: Realización de un prototipo de juego basado en texto para precisar las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia

En este capítulo se describirá la tercera fase del Modelo Estrategar, la cual corresponde a la descripción de la propuesta de intervención. Se enfatizará en los componentes que posee esta propuesta, permitiendo sistematizar las decisiones y acciones que se consideraron para realizarla.

En esta etapa se consideraron los hallazgos encontrados durante las dos etapas previas; en este sentido, Rafael Alberto Pérez (2009), sugiere que primero, se imagine qué posibilidades se tienen para la intervención en una discontinuidad (qué tan pertinente es), para después, elegir la más adecuada.

Por tanto, se ha optado por proponer un prototipo de juego basado en texto para teléfonos móviles (*smartphones*), que posee narrativa y características de interacción relevantes y atractivas para los usuarios: en este caso, los estudiantes del CONALEP Plantel Santa Fe.

Se tomó esta decisión porque los adolescentes entrevistados utilizan las redes sociales como medio para mantener comunicación con sus seres queridos, además, de preferirla

como un medio de entretenimiento. Este hallazgo resulta relevante porque se notó que los alumnos interactúan mediante la creación y lectura de textos breves.

Características de los juegos basados en texto

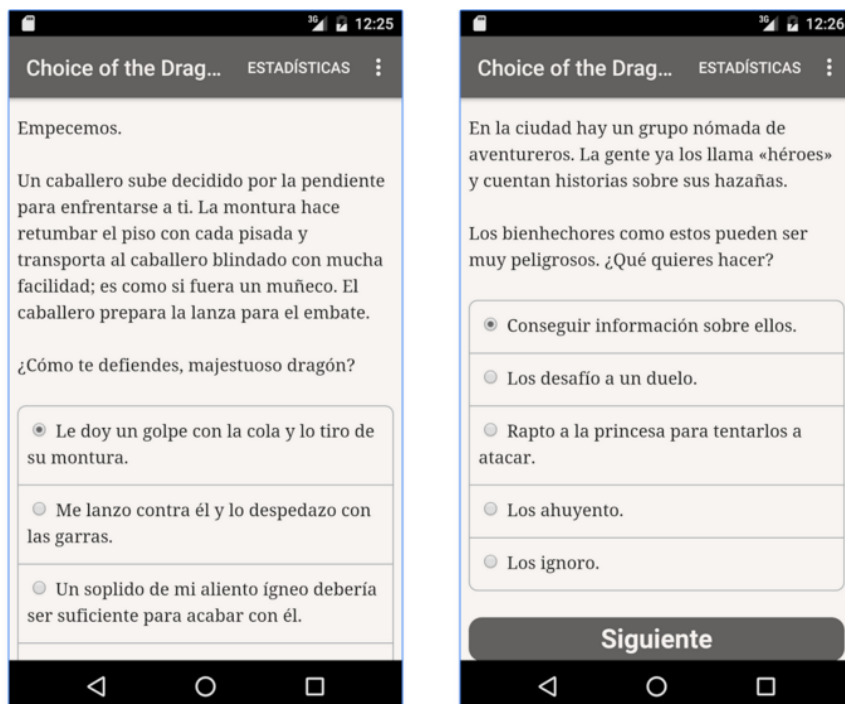
De acuerdo con Lecky-Thompson (2009), los juegos basados en texto son aquellos cuyo diseño e implementación posee sólo texto, y requieren de una interfaz de texto para comunicarse con un sistema. Pueden ser considerados como antecesores de los videojuegos. "A menudo involucran mundos complejos con ricas interacciones y elaboradas descripciones textuales de los estados subyacentes. Los jugadores leen descripciones del estado actual del mundo y responden con comandos de lenguaje natural para tomar acciones." (Narasimhan, Kulkarni, & Barzilay, 2015, p. 1). Es decir, son creados pensando en que la narrativa será un elemento importante, además de que, tienen como característica primordial, incitar a que el usuario tome alguna decisión, ya sea preestablecida por el juego o que el propio usuario la invente mediante la redacción de textos breves.

A pesar de que los juegos basados en texto carecen de características complejas como se ven en los videojuegos, rescatan cualidades básicas como la integración de sonidos y efectos especiales en los botones, la posibilidad de generar puntajes, la creación de perfiles y la modificación de datos personales.

La mayor parte de los juegos basados en texto suelen contemplar narrativas fantásticas, necesarias para cautivar la atención del usuario. Dichas narrativas suelen ser contadas sin recursos visuales, es decir, sin gráficos; provocando que los usuarios imaginen las historias. En la ilustración 26 se puede apreciar un ejemplo de juego basado en texto para *smartphones*, en el cual se cuenta la historia de un dragón que deberá resolver ciertas misiones en un contexto repleto de caballeros, magos y princesas. En esta historia, el jugador "personifica" al dragón y por tanto, las decisiones que toma, le afectan directamente.

Los juegos basados en texto son aplicaciones que, en su mayoría, no requieren de conexión a Internet, situación que genera mayor acceso a los usuarios. Además, son portables, es decir, se pueden transferir y transportar a cualquier sitio.

Las propiedades de los juegos basados en texto son limitadas, pero encuentran su valor en la manera en que son presentados; añaden importancia a la generación de historias y permiten la interacción con el usuario. Para esta investigación, es crucial destacar las cualidades anteriores porque pueden permitir presentar información compleja en líneas breves de texto, basadas en una historia fantástica, donde se privilegió la curiosidad tras tomar decisiones.



Fuente: tienda de Aplicaciones para Smartphone Google Play.

Ilustración 26: Ejemplo de interfaz del juego Choice of the Dragon.

Metodología ágil para la construcción de prototipos interactivos computacionales

Para esta investigación fue relevante destacar los aspectos relacionados con la interacción de los usuarios; por ello, se detalló en las siguientes líneas la metodología que se siguió para la creación de esta propuesta.

Como se menciona en el Capítulo 3, la Interacción Humano-Computadora es un modelo teórico comprometido con la generación de *software* enfocado a la satisfacción de las necesidades humanas; como parte de los procesos que caracterizan a este modelo, se deben seguir pautas específicas que permitan crear y diseñar sistemas computacionales usables y confiables. Por ello, se ha decidido retomar una metodología capaz de desarrollar el juego basado en texto en poco tiempo. De ese modo, se determinó utilizar una metodología ágil basada en generación de prototipos.

"El enfoque ágil es un enfoque de desarrollo de software basado en valores, principios y prácticas fundamentales. Los cuatro valores son la comunicación, la sencillez, la retroalimentación y el valor." (Kendall & Kendall, 2006, p. 14). Asimismo, las metodologías

ágiles surgen con la creación de prototipos, por lo que, "el prototipado de sistemas de información es una técnica valiosa para reunir rápidamente información específica sobre los requisitos de información de los usuarios." (Kendall & Kendall, 2006, p. 155).

De este modo, se propuso consumir este juego como prototipo, puesto que, es difícil construirlo sin la supervisión y evaluación de un equipo especializado y numeroso, ya que requiere de opiniones y realimentación específica en áreas como la ingeniería de *software* y diseño de interfaces.

Las metodologías ágiles permiten distinguir los tipos de prototipado que se desea llevar a cabo. Kendall y Kendall (2006) dividen a los prototipos de software en cuatro tipos:

a) Prototipo arreglado⁴²: Se refiere a la co-construcción de un prototipo con ayuda de los usuarios, es decir, se realiza junto con los usuarios finales para detallarlo.

b) Prototipo no operacional: Este modelo de prototipo se refiere a aquel que se construye a escala no funcional y que tiene como objetivo, probar ciertos aspectos del diseño de interfaz. En concreto, este tipo de prototipo no posee ninguna función.

c) Primer prototipo: Este prototipo tiene como característica esencial la funcionalidad, puesto que, ya posee todas sus funciones y es un modelo listo para probarse, sin embargo, es el primero de muchos que pueden surgir, dependiendo de la realimentación que se dé.

d) Prototipo con ciertas funcionalidades. Se refiere a aquel modelo cuya construcción incluya algunas, pero no todas, las características que tendrá el sistema final.

Considerando las limitantes antes expresadas, se decidió realizar un prototipo con ciertas funcionalidades. En este caso, sólo se programó la funcionalidad del juego, sin embargo, no fue así con las funciones adicionales como la configuración y los menús adicionales, que más adelante se detallan.

Conforme a lo anterior, las tareas que se desarrollaron fueron las de crear una narrativa capaz de generar interés en los usuarios, diseñar la interfaz de usuario con elementos de diseño de información que permitieran la apropiación de información separada de la funcionalidad del prototipo y adaptar un sistema a un artefacto o plataforma que los usuarios suelen emplear de manera usual.

Como parte del procedimiento de la creación prototipos, se decidió dividir los componentes para el desarrollo del juego Misión E-A. En las siguientes líneas se describirán los componentes que integran la propuesta de acción; primeramente, el componente narrativo, después, el relacionado con la interacción y por último la integración de ambos componentes en el diseño de interfaz gráfica de usuario.

⁴² Traducción no oficial. Los autores denominan a este tipo de prototipo como *Patched-Up Prototype*, y hacen referencia a aquel que se construye paso a paso, es decir, primero se deja funcionando cierta parte, y después se construye el resto.

Componente narrativo de la propuesta: Precisar las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia a través de una historia de ciencia ficción

Durante el Capítulo 2 se revisaron cuáles han sido las tácticas que el Gobierno Federal efectúa para disminuir los embarazos no deseados en adolescentes; entre otras cosas, se pudo notar que los mensajes suelen ser masivos y no están basados en los intereses particulares de los adolescentes. Esto último es crucial debido a que puede no generar interés en el destinatario.

Lo mensajes educativos persiguen que haya un cambio en el destinatario, éste se logra en la medida en que exista apropiación de información. Para posibilitar dicha apropiación se recurre a diversos métodos o técnicas; la narrativa, en este sentido, ha demostrado ser una vía poderosa en el terreno educativo.

La narrativa puede definirse como un “lenguaje hilado [...] que adopta la forma, aunque atenuada, de un ritmo que en última instancia surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos.” (McEwan & Egan, 1995, p. 10). Lo que suele expresar la narrativa son mensajes educativos que son implícitos; en donde se utilizan historias como método para generar cierto impacto en los destinatarios.

Además, “la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente, y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto.” (Lodge, 1990, p. 141). Entendiendo esto, Jackson (1995) asegura que históricamente, los educadores han asignado una función importante a los relatos narrativos, y es la de equipar a los estudiantes con conocimiento que posteriormente les será útil. En este sentido, la narrativa puede ser el eje que contribuya a la apropiación de la información, en específico de este caso, de aquellas representaciones sociales pertinentes respecto al embarazo en la adolescencia, las cuales previamente se han elegido.

La narrativa siempre ha sido utilizada en el ámbito educativo. Fábulas, cuentos, mitos, etc. han servido como medios que contienen enseñanzas implícitas que ayudan a formar a los estudiantes.

¿Qué es lo que tiene este género que lo hace viable para los mensajes educativos? Mediante este género se pueden abordar temas de la vida cotidiana, valores, personajes en conflicto, etc. etc. todos ellos son elementos que motivan la lectura y reflexión por parte de los lectores.

Retomando la idea de que los relatos pueden ser educativos y que, forman parte de lo cotidiano, se decidió crear una historia pertinente para que los adolescentes del CONALEP Santa Fe se apropien de la información sobre representaciones sociales basada en lo claro y científico.

De esta manera se consideró la idea de inventar un relato ficticio, del cual se desarrollaron dos guiones literarios, uno para jugadores hombres y otro para jugadoras mujeres (disponibles en el Anexo 7). Esto último se determinó porque otro de los hallazgos previos indicó, que los códigos comunicativos de los adolescentes cambiaban en la manera de expresarse respecto al de las adolescentes.

El objetivo fue, brindar información relacionada con el embarazo por medio de un relato que no estuviera altamente involucrado en el tema, es decir, se pensó en contar una historia que no evidenciara el objetivo de la investigación, en este sentido, se buscó no utilizar las mismas estrategias de difusión en cuanto a la creación de situaciones, que utilizan las campañas para prevenir los embarazos no deseados en adolescentes.

El argumento de la historia inventada puede resumirse de la siguiente manera:

Durante el año 2047, los seres humanos que habitan en el planeta Tierra son seres perfectos; eso provoca que muchas poblaciones extraterrestres los envidien y busquen la manera de imitarlos. En la Tierra, ya han resuelto todo tipo de problemas, desde los económicos hasta los ideológicos. En tanto, en el reto del universo, los planetas poblados poseen problemas bastante complicados que asemejan a la situación anterior del planeta Tierra.

Particularmente, en el planeta Rimus, existe una problemática que provoca un grave aumento de embarazos no deseados e ignorancia respecto al tema de embarazos en la adolescencia. El patriarca de este planeta se ha percatado que en el planeta Tierra, sus habitantes superaron hace muchos años este tema, a pesar de que lo habían padecido anteriormente.

Apenas notó eso el dirigente del planeta Rimus, propuso realizar una misión para terminar con la problemática. Para ello, decidió reclutar a los mejores soldados de la raza Rimus-Beta, quienes son buenos conversadores y perspicaces para dialogar con razas extranjeras. Ha elegido al comandante Rimus, quien se encargará de comunicarse a distancia con algún habitante de la Tierra.

El objetivo de su misión, es encontrar a algún terrícola adolescente para establecer comunicación con él o ella y saber cómo han destruido los mitos y rumores respecto al embarazo en la adolescencia. Es así como surge Misión E-A43, una misión en la que los terrícolas deben platicar con el marciano Rimus para ayudarlo a mejorar su situación respecto al embarazo adolescente en el planeta Rimus.

Cabe señalar que se tomó la decisión de consolidar la propuesta narrativa con un cuento de ciencia ficción porque, durante una reunión que se sostuvo con alumnos y alumnas se revisaron las características que se proponían para el juego; la mayoría de ellas fueron aceptadas. Una de ellas fue la narrativa.

Durante la reunión, se contó la historia a los adolescentes, posteriormente, se les cuestionó si les agradaba. Hubo muchas opiniones y sugerencias. Los alumnos argumentaron que la

⁴³ E-A es una abreviatura del concepto "Embarazo Adolescente"

historia les parecía adecuada y atractiva, sin embargo, también sugirieron que se explorara el papel del personaje principal; el cual, consideraban que podría dedicarse a ser futbolista, profesor de CONALEP o estrella de *rock*.

Dado que la ocupación del personaje principal no fue determinante en la trama del juego, se mantuvo la idea de que fuera un marciano. Sin embargo, los cambios respecto a la manera en que se debía contar la historia fueron considerados. Y es que, durante la sesión, los alumnos propusieron que el marciano no se hiciera pasar por alumno, más bien, que mantuviera su aspecto original y se comunicara con los seres humanos a distancia. Situación que fue tomada en cuenta, puesto que, al principio, se planeaba mostrar al marciano como un alumno del CONALEP.

La propuesta anterior vincula la historia inventada, al concepto que Nick Montfort conceptualiza y nombra como *Interactive Fiction* o Interacción Ficticia, la cual "puede proporcionar experiencias transformadoras que pueden ayudar a los lectores a comprender el mundo desde nuevas perspectivas." (Montfort, 2007, p.7).

Justamente, el concepto de Ficción Interactiva propone crear historias cuya finalidad sea adaptarse a medios interactivos como los videojuegos. "La Ficción Interactiva produce textos que describen personajes y objetos incluso cuando estos personajes y objetos no son simulados, es decir, cuando no tienen una representación en el modelo mundial." (Montfort, 2007, p.13).

De acuerdo con Montfort, la cualidad que distingue a la Ficción Interactiva de otras cuestiones de narración es que se narra o escribe una historia tal como se desea presentar; en este caso, los guiones que se aprecian en el Anexo 7, poseen la estructura en que será desplegado en las pantallas de los teléfonos digitales. Esta característica permite definir la interactividad del jugador y el grado de involucramiento de éste en la historia.

Es preciso aclarar que, el hecho de utilizar un relato no es sinónimo de efectividad y no asegura que los mensajes generen apropiación de información, por ello se debe tener cautela para crear un argumento adecuado, en el que se cuide el lenguaje y la relación de la historia con las situaciones que el destinatario vive cotidianamente. Sin embargo, con la colaboración de otros componentes como el gráfico y de interacción se puede generar un resultado favorable.

Componente interactivo-computacional: Desarrollo del juego basado en texto

El objetivo de este componente fue desarrollar el prototipo funcional del juego basado en texto. En este apartado, se describen las acciones que se llevaron a cabo para lograr esto, así como las decisiones tomadas y los resultados.

Primero, considerando los hallazgos obtenidos en las fases previas, se decidió generar la aplicación para *smartphones*, es decir, para teléfonos móviles, cuyas características

pueden resumirse de la siguiente manera: poseen pantalla táctil, no tienen botones físicos, suelen tener forma rectangular y se suelen utilizar de manera vertical, principalmente.

Asimismo, al registrar que los alumnos entrevistados utilizan las redes sociales en sus teléfonos diariamente, se optó por elegir un juego cuyas actividades se parecieran a las que suelen realizar con frecuencia en estas plataformas: escribir textos, mandar mensajes, leer mensajes cortos y deslizar sus dedos para navegar en los chats.

Pronto, se buscaron ejemplos en las tiendas de aplicaciones virtuales⁴⁴ que permitieran establecer un modelo para implementarlo con los alumnos. De esta manera, se encontró un juego atractivo que sólo empleaba textos breves y su interfaz se desplegaba a manera de conversación (con diálogos emergentes). Así fue se conoció y se comenzó a jugar *Lifeline*⁴⁵.

Llamó la atención el hecho de que *Lifeline*, es un juego que posee y da importancia a la narrativa interactiva, puesto que la jugabilidad remite a una historia en la que el jugador es partícipe de ella.

Como se observa en la ilustración 27, *Lifeline* posee una interfaz de usuario sencilla, lo cual llamó la atención. Por ello, fue utilizado como modelo para realizar no sólo la interfaz gráfica de Misión E-A, sino la idea de cómo desarrollar las funciones del juego. De este modo, aunque no se deseó retomar todas las funciones del juego, se decidió rescatar las siguientes funciones:

- Posibilidad de elección entre dos opciones de respuesta al jugar,
- Visualización del texto de manera vertical, alineada a la izquierda y con animaciones,
- Ubicación de botones de respuesta y de opciones.

Conforme a lo apreciado en *Lifeline*, se recolectó la documentación necesaria para la programación del juego. De esta manera, lo primero que se consideró fue la creación de diagramas de casos de uso que permitieran establecer las tareas que debiera realizar el jugador en Misión E-A.

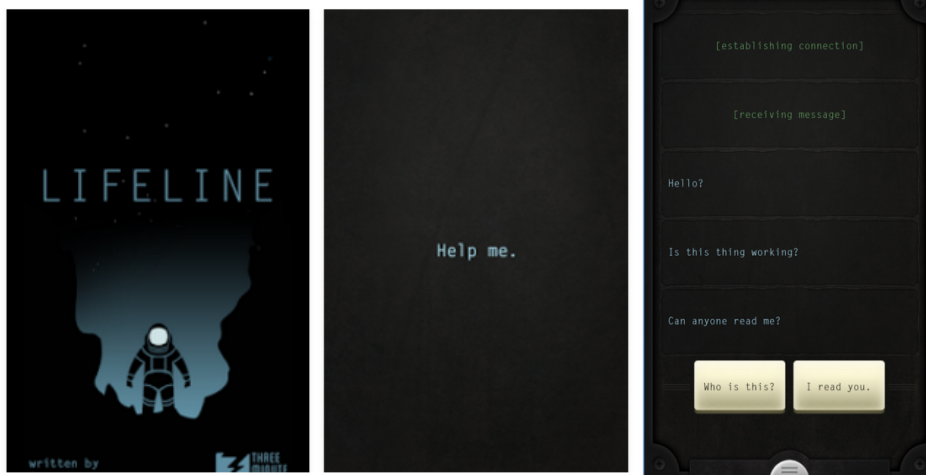
Casos de uso de los usuarios

Cuando se establecieron los requerimientos del sistema a desarrollar se consideraron variables que no habían sido especificadas, por ello, se realizó un diagrama de casos de uso⁴⁶ para determinar las tareas principales que debiera realizar el usuario en la propuesta de *software*.

⁴⁴ Son aquellas plataformas digitales en las que se tiene acceso para descargar o comprar aplicaciones. Suelen estar disponibles para teléfonos móviles.

⁴⁵ Es un juego basado en texto disponible para dispositivos móviles con Sistema Operativo Android. Este juego relata la historia de Taylor, un hombre extraviado en la Luna, que está perdido y no ha podido establecer comunicación con alguien, más que con los usuarios de este juego. La misión consiste en ayudar a este hombre a salir vivo de este lugar con ayuda de las decisiones del jugador.

⁴⁶ Un diagrama de casos de uso "describe lo que hace un sistema sin describir cómo el sistema lo hace; Es decir, es un modelo lógico del sistema. El modelo de caso de uso refleja la vista del sistema desde la perspectiva de un usuario fuera del sistema (es decir, los requisitos del sistema)." (Kendall & Kendall, 2006, p. 36)

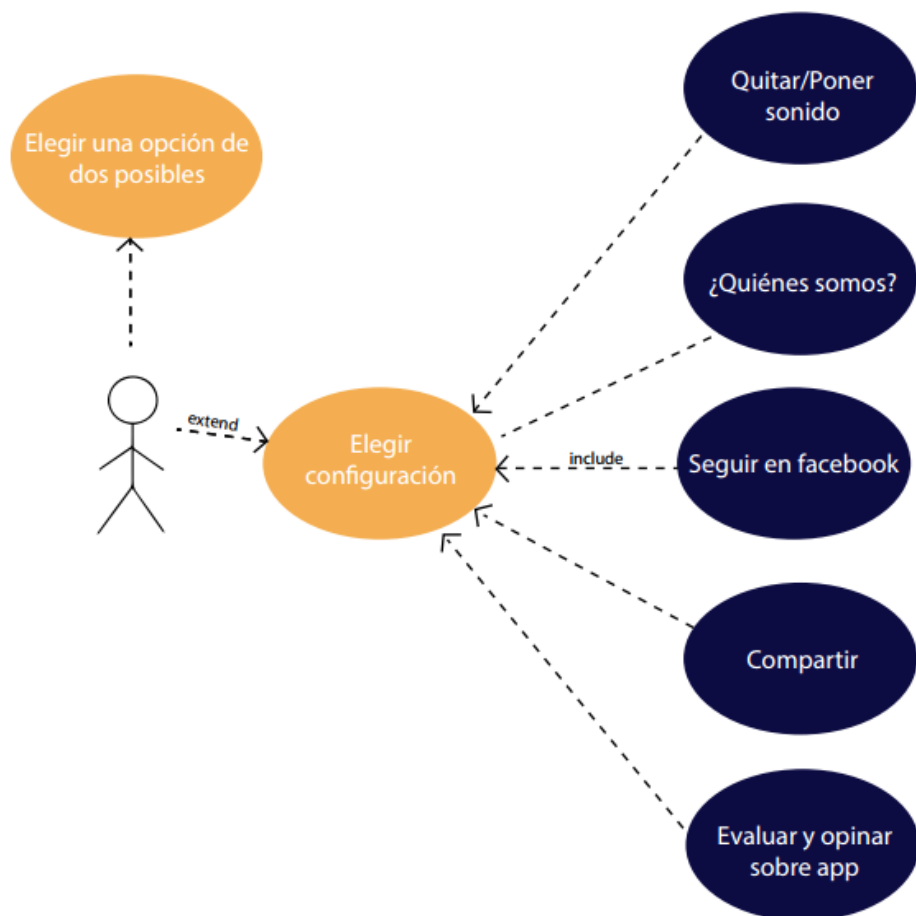


Fuente: tienda de Aplicaciones para Smartphone Google Play.

Ilustración 27: Interfaz de Lifeline.

En dicho diagrama que se muestra en la ilustración 28 se esquematizan las siguientes tareas:

- Elección entre dos posibles respuestas: Se deberá elegir una opción de dos que se presentarán en el momento en que el "personaje" le cuestione algo al usuario
- Abrir el menú de configuración: Consiste en agrupar una serie de funciones que el jugador podría activar o desactivar; así como evaluar y compartir el producto por medio de sus redes sociales digitales. En este menú se ofrecen las siguientes opciones:
 - Activar o quitar sonido
 - "¿Quiénes somos?": Opción que permitirá conocer quiénes desarrollaron la aplicación.
 - Compartir en redes sociales: Opción que permite compartir la aplicación a los usuarios de redes sociales. Se podrá compartir en Facebook, Twitter e Instagram.
 - Evaluar la aplicación: Esta opción permitirá evaluar la aplicación mediante una calificación.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 28: Diagrama de casos de uso para el juego Misión E-A

Este diagrama cumplió con el objetivo de mostrar las principales acciones a las que tendría disponibilidad el usuario en caso de jugar Misión E-A. Durante el proceso de realización de este esquema se tuvieron muchas dudas al respecto; una de ellas fue, si se tendría que incluir la tarea de “descargar la aplicación” en el esquema. Cuando se recibió realimentación, se observó que esa, no se identificaba como una tarea que los usuarios debieran realizar en la aplicación, entendiendo que este esquema sólo ilustra las acciones que se harán en el juego.

Posteriormente, cuando se acudió con un experto en programación, éste sugirió que se hicieran diagramas adicionales para comenzar con la programación del juego. De ese modo, se comenzó a diseñar un diagrama de flujo, y a redactar, un diccionario de datos integrado en el guion para identificar los componentes a programar.

Creación de diagrama de flujo y diccionario de datos

Para facilitar la secuencia en que debía programarse el prototipo, se crearon esquemas como un diagrama de flujo y diccionario de datos. De acuerdo con Kendall y Kendall (2006) un diagrama de flujo organiza la información que se ha recolectado respecto a las tareas y funciones de un sistema mediante el uso de cuatro símbolos convencionales. Asimismo, un diccionario de datos permite conocer al programador, qué entradas de información⁴⁷ existen y cómo se procesan.

En este caso, el diagrama de flujo que se realizó se enfocó a la descripción del proceso para programar el juego; es decir, se expresaron de manera esquematizada, las entradas de datos, salidas⁴⁸ y decisiones que deberían presentarse en la aplicación.

Este diagrama se construyó con base en los guiones literarios, pero, además, se estableció una codificación mediante la creación de un diccionario de datos, que se puede apreciar en el Anexo 8, inciso a. Asimismo, en el Anexo 8, inciso b; se aprecia el diagrama de flujo en el que se plasma la codificación establecida en el diccionario de datos. Así, se puede notar que las abreviaturas expresadas en el diccionario de datos corresponden al texto del guion literario; situación que se visualiza en el diagrama de flujo como guía para agilizar la programación. Por ejemplo: Para insertar fragmentos de texto en las líneas de código, se utilizó la abreviatura T, equivalente a texto; ello expresaría los párrafos que aparecerán en el juego una vez que se inicie.

Una vez concluidos estos documentos, se eligió la plataforma computacional en que debía desarrollarse la aplicación móvil. Se revisaron las más idóneas; las que cumplieran con características como: portabilidad, homogeneidad y factibilidad. En este sentido, se pensó en que el lenguaje de programación debía ser identificado y lo suficientemente fácil de utilizar para el equipo, puesto que no se contaba con amplios conocimientos de programación de aplicaciones.

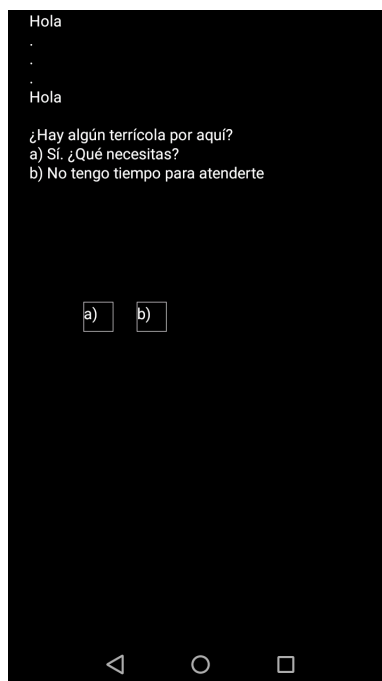
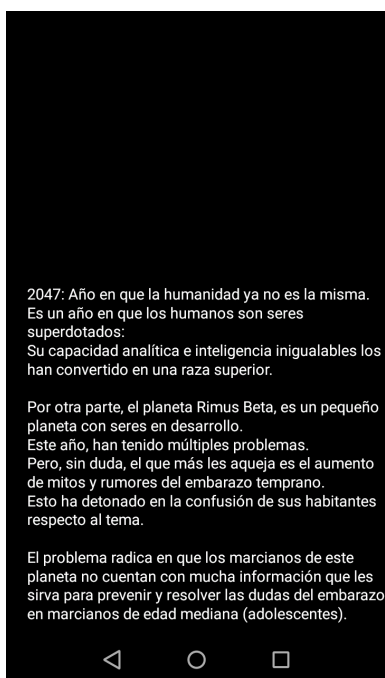
Primero, se revisó la posibilidad de programar en el lenguaje orientado a objetos Java⁴⁹, utilizando el programa de gráficos *Processing*⁵⁰. Se realizó una prueba con la estructura del guion sin diseño y no resultó adecuada para utilizar en teléfonos móviles. Ello porque, al trasladar todo el código a la aplicación desarrollada en dispositivo Android, se cambiaba las dimensiones en que había sido programado el juego, variaba la velocidad con que se ejecutaba y se inicializaba de manera automática. En la ilustración 29 se puede apreciar cómo se ejecutaba la prueba con la programación en *Processing*.

⁴⁷ También se le suele llamar Input. De acuerdo con Domínguez Vera (2015) se refiere a la manera en que se introducen datos en una computadora para ser procesados.

⁴⁸ También se le suele llamar Output. De acuerdo con Domínguez Vera (2015) se refiere a aquellos datos que se "imprimen", o se muestran como resultado de un procesamiento.

⁴⁹ "El lenguaje de programación (Java) es de propósito general concurrente, basado en clases y orientado a objetos. Está diseñado para ser lo suficientemente simple que muchos programadores pueden lograr una mayor fluidez." (Gosling, et. Al. 2000, p. 1).

⁵⁰ "Es un sketchbook en forma de software flexible y un lenguaje para aprender a codificar dentro del contexto de las artes visuales" (*Processing*, 2017). Es decir, es un programa enfocado a la programación de software visual o gráfico.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 29: Interfaz de prueba ejecutable de aplicación mediante *Processing*.

Al notar que la estabilidad no fue la adecuada, se decidió mantener lo programado, sin embargo, se optó por modificar algunas características en los teléfonos de cada integrante del equipo. Sólo de esa manera se logró que la interfaz sin diseño se ejecutara adecuadamente.

Sin duda, se pensó en cambiar a otra plataforma para continuar con el desarrollo de esta aplicación, sin embargo, al notar que las evaluaciones debían realizarse conforme a los tiempos que ofrecía el CONALEP, no fue pertinente realizarlo. Esto se queda como una limitante del proceso de investigación, puesto que, al tratarse de un estudio participativo y comunitario, se deben atender las fechas establecidas por quienes permiten esto.

Hasta este punto no se habían realizado bocetos ni esbozos de la interfaz gráfica, por ello, en el siguiente apartado se muestra cómo se diseñó la interfaz gráfica de Misión E-A, tomando en cuenta características esenciales como la sencillez, la tolerancia y la estructura.

Componente visual: Diseño de la interfaz gráfica de usuario

El desarrollo de una interfaz gráfica tiene gran importancia dentro de este proyecto, ya que, además de ser parte del resultado de la investigación y pieza elemental de la estrategia, pretende convertirse en algo útil (y usable) para los sujetos de estudio. A continuación se

describen los elementos gráficos que estructuran la propuesta de intervención: el juego basado en texto Misión E-A. La propuesta de diseño de interfaz de usuario se basó en los principios fundamentales: sencillez, estructura, consistencia y tolerancia.

De acuerdo con Stone (2005), la sencillez es un principio del diseño de interfaces que enfatiza en mantener la interacción del usuario lo más simple posible. En esta característica se debe comunicar con claridad el diseño a los usuarios. Para ello, es necesario emplear íconos, palabras y controles para el manejo intuitivo y simple del usuario.

Por otra parte, Stone (2005) asegura que la estructura es un principio que enfatiza en la importancia de organizar adecuadamente la interacción del usuario. Se refiere a aquellas características que el usuario piensa deben aparecer en la interfaz. Por tanto, la estructura de la interfaz de usuario debe reflejar el conocimiento y entendimiento de los usuarios, además de sus expectativas al utilizar el *software*.

También la misma autora (2005) sostiene que la consistencia se enfoca en la importancia de la uniformidad en apariencia, ubicación y comportamiento para hacer de un sistema computacional, algo fácil de aprender y recordar. Por ejemplo, si el usuario apreció una serie de elementos y colores en la primera parte visual de la interfaz, lo lógico es que piense que esos elementos continuarán en las pantallas subsecuentes.

Por último, la tolerancia, asegura Stone (2005), enfatiza en diseñar para los usuarios, con el objetivo de prevenir los errores. Esto, tomando en cuenta la importancia de las tareas que se desempeñarán en el sistema, las cuales deben ser entendidas por el usuario y lo suficientemente claras. Este principio permite que los diseñadores prevengan los futuros errores en diferentes cuestiones, como la navegación, el uso, la realización de tareas y otras más.

Los principios anteriores permitieron ser una base imprescindible para diseñar la interfaz que se apreciará en la propuesta de interfaz. Cabe mencionar que el objetivo de este componente fue crear una interfaz intuitiva y apegada al componente narrativo, es decir, a la historia de ciencia ficción. Por ello, se cuidaron los aspectos relacionados con íconos, textos, colores y gráficos para brindar uniformidad al diseño de interfaz.

Dado que la idea inicial fue realizar el juego basado en texto para plataformas móviles, es decir, para *smartphones*, se consideró el aspecto de manejo como concepto primordial, es decir, la manera en cómo el usuario podría interactuar con el juego. De esta manera, se determinó que, al notar que los alumnos y alumnas del CONALEP utilizaban teléfonos con pantallas táctiles, se decidió adaptar las funciones para pantallas como esas.

En este apartado se describe la interfaz visual, en la cual se detallan aspectos relacionados con la elección de la tipografía, los colores y la icnografía que se presentará en el juego. Además, se enfatizó en el uso de características adecuadas que sugiere el diseño de información para la comprensión de los usuarios en aspectos como la navegación.

Primeros bocetos

Cuando se tuvo la oportunidad interactuar con el juego *Lifeline*, se consideraron algunas cuestiones que se deseaban replicar en Misión E-A, de ese modo, se comenzó a realizar los primeros bocetos. En este proceso se consideró que se debían mantener algunas características convencionales tales como: la iconografía, los símbolos, la forma de navegación y la estructura en que se presentaba la información. En el Anexo 9, inciso a, se puede apreciar que la interfaz se dibujó con base en el modelo de *Lifeline*, pero con las funciones añadidas de compartir juego y calificar.

Una vez realizado el primer boceto, se procedió a realizar un segundo, pero que describiera las funciones, limitantes y tolerancia que podría tener la aplicación. De este modo, se construyó un Sketchboard⁵¹. Este esquema que se pueda apreciar en el Anexo 9, inciso b, provee de los detalles para la elaboración gráfica de la interfaz de usuario. Desde luego, se enfatizó en presentar la tolerancia de la aplicación, porque se imaginó cómo ocurrirían los errores más comunes al utilizar el juego.

Como se muestra en el Anexo 9, inciso b, este juego tendría características convencionales, como la identificación de la elección de una respuesta mediante un sonido de notificación, música de fondo, la alineación justificada del texto al aparecer y algunas especificaciones extras que contemplan posibilidades de accidentes al utilizar este juego.

Cabe mencionar que algunas características del Sketchboard no fueron tomadas en cuenta para la realización de este prototipo, como la adición de sonido, los efectos en los textos y los efectos en los botones pulsados y sin pulsar.

Una vez que ya se habían plasmado las funciones y estructura de la información deseadas en los bocetos, se procedió a la elección de colores, tipografías e íconos para definir la interfaz final del juego.

Definición de la interfaz gráfica del usuario

La estructura de la aplicación estuvo pensada para ser navegada de manera ágil, rápida y directa. Por tanto, primero se pensó en mostrar un breve tutorial o instructivo acerca de cómo utilizar la aplicación. En este, se utilizaron elementos gráficos convencionales que pudieran resultar intuitivos para que el usuario navegue de manera efectiva. Se utilizaron unidades de información que muestran el progreso de navegación por cada paso.

Al abrir la aplicación se mostrará, primeramente, una pantalla de presentación con el título del juego durante tres segundos. Posteriormente, continuará la siguiente pantalla, la cual consiste en un mensaje de bienvenida con el personaje principal: El marciano "Rimus".

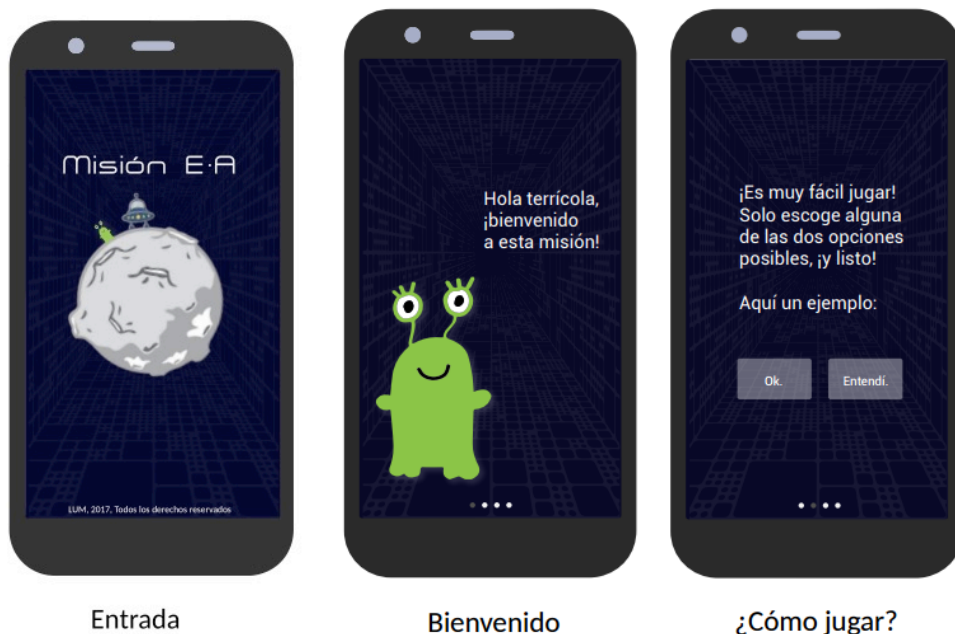
⁵¹ De acuerdo con Zaki Warfel (2009) un sketchboard es una pieza de papel en donde se dibujan pequeñas ventanas referentes a un prototipo de software. El autor asegura que son muy parecidos a los Storyboards, puesto que se detallan características relevantes como las dimensiones de la pantalla, los colores, la tipografía, las acciones de los botones, entre otros.

Como se puede notar en la ilustración 30 a partir de esta pantalla, el usuario podrá deslizar su dedo hacia la izquierda y podrá leer un breve tutorial de cómo navegar en el juego.

En este punto, se emplearon los primeros tres principios del diseño de interfaz de usuario; sencillez, estructura y consistencia. Las tres propiedades se encuentran en la secuencia que se aprecia en la ilustración 30, en la que se procuró crear el tutorial de manera vertical, de tal manera que los usuarios no tengan que girar sus teléfonos para apreciarlo. También, se aprecia sencillez en cuestión de que se atendió a la manera usual en que se pasan páginas en dispositivos táctiles, es decir, deslizando el dedo hacia el lado izquierdo.

La estructura de este tutorial se basó en la comodidad para leer, es decir, se pensó en aumentar el tamaño del texto con un alineado al centro para acaparar la atención del jugador. Además, se buscó tener concordancia de una página a otra en cuanto al acomodo de la información, por ejemplo, de los textos.

El elemento de consistencia se encuentra en la realización de pantallas con aspecto uniforme, es decir, se procuró que cada página del tutorial, mantuviera el color de fondo, los gráficos con la misma paleta de colores y las señalizaciones similares.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 30: Interfaz de inicio de Misión E-A. Primera Parte.

En la siguiente pantalla se explica la utilidad del pictograma con forma de engrane, la cual consistirá en desplegar la configuración del juego, la siguiente explica la utilidad de la flecha de regreso, y la última pantalla mostrará una nave espacial con la leyenda "¿Estás listo? ¡Vamos!", notificando al usuario que esa será la última pantalla de tutorial, que dará paso al contenido del juego. Esta última pantalla tendrá una duración de tres segundos. A partir de aquí, el usuario solo tendrá dos alternativas posibles de respuesta, tal y como se muestra en la ilustración 31.



Aquí puedes configurar

¿Estás listo?
¡Vamos!

Diálogos

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 31: Interfaz de inicio de Misión E-A. Segunda Parte.

Dado que esta propuesta es un juego basado en texto y no requiere de gráficos o elementos complejos más que, el mostrado en la pantalla "Diálogos" de la ilustración anterior, sólo se procede a explicar los detalles de estructura del pictograma y sus diferentes opciones. Al presionarlo, como se aprecia en la ilustración 32, se despliegan las siguientes opciones de configuración:

- Activar/Desactivar sonido: El usuario tendrá la opción de activar o desactivar el sonido de fondo del juego, según su preferencia.
- ¿Quiénes somos?: Será una breve explicación de qué es el juego Misión E-A y cuál es su objetivo.
- Compartir: El usuario podrá mostrar los resultados de puntajes en las redes sociales Facebook y Twitter que utilice.

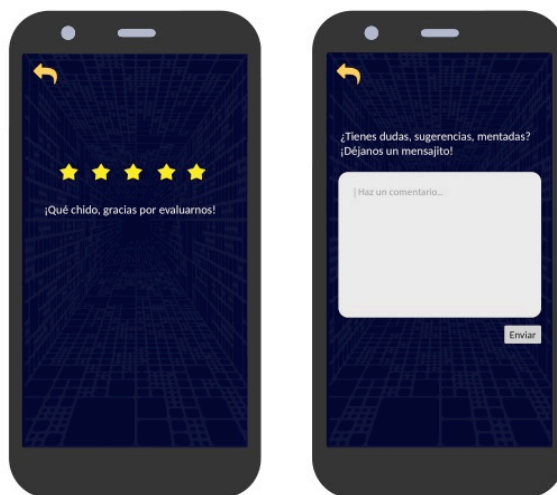
- ¡Califícanos!: El usuario podrá evaluar la aplicación a través de un rango de una a cinco estrellas.
- Escribenos: El usuario tendrá la opción de escribir algún comentario, queja o sugerencia con respecto a Misión E-A.



Configuración
(pictograma de engrane)

¿Quiénes somos?

Compartir



Califícanos

Escribenos

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 32: Interfaz del mundo "Opciones" dentro del juego Misión E-A.

Elección de colores

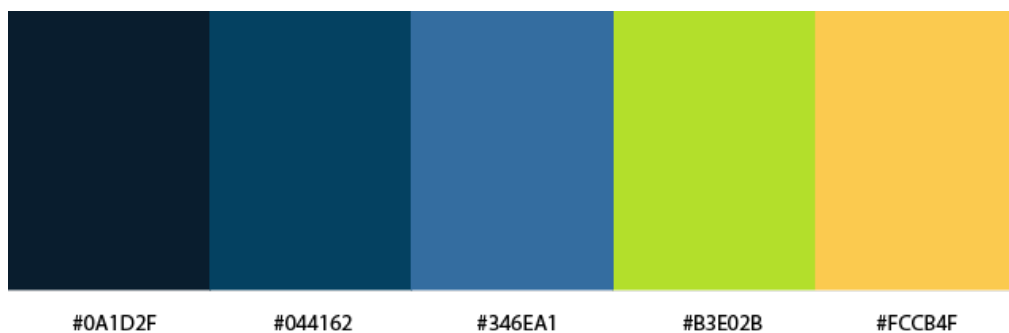
Dado que esta propuesta rescata la participación como un elemento crucial, para la determinación de la paleta de colores y tipografía del juego, se optó por realizar una reunión en la cual, un nuevo grupo de alumnos del CONALEP Plantel Santa Fe sugirieron características visuales que deseaban ver en la propuesta visual del prototipo.

Durante esta sesión, se realizó una dinámica de diseño participativo, a través de la cual los alumnos expresaron sus ideas sobre los colores que el equipo proponía, a qué conceptos les remitían y cuáles otros sugerían. Asimismo, se realizó una dinámica de preguntas y respuestas cortas, gracias a la cual se logró plantear más claramente la interfaz general de la aplicación Misión E-A.

Algunos resultados de esta dinámica se pueden desglosar en la siguiente lista:

- Los alumnos y alumnas desearon que la interfaz visual tuviera un fondo negro
- Que tuviera animaciones
- Que los íconos fueran creados de manera creativa
- Que cada aspecto gráfico pudiera visualizarse sin problemas en cada teléfono móvil.

Con base en lo anterior y en las convenciones respecto a los colores de historias de ciencia ficción, se decidió la paleta de color considerando tres conceptos clave: "espacio", "galaxia" y "extraterrestre". Como se aprecia en la ilustración 33, se eligieron tonos azules, verde y amarillo-anaranjado, siendo el azul-violeta el color base y el cual se utilizó como fondo en cada una de las pantallas de la interfaz. Asimismo, tomando en cuenta que un opuesto complementario podría generar mayor atención del usuario al ver los gráficos; del azul del fondo, se incluyó el amarillo-anaranjado para aplicarse en los pictogramas del juego. El color verde se utilizó para el diseño gráfico del personaje principal del juego: el extraterrestre.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 33: Paleta de colores elegida para la interfaz del juego Misión E-A

Se seleccionó esta gama cromática con el objetivo de que el juego transmita al usuario los sentimientos de confianza y, a su vez, misterio, siendo este último el factor que inyectará curiosidad e interés al usuario para seguir jugando.

Elección de tipografías

Las tipografías de Misión E-A fueron seleccionadas pensando en una lectura fácil por parte del usuario y, además, pensando en una fuente que pudiera transmitir actualidad e innovación.

Para el título del juego, el cual aparecerá tras iniciar la aplicación, se eligió la tipografía a-space52, creada por el colectivo Studio Typo, la cual se puede apreciar en la ilustración 34, que remite a lo convencionalmente espacial y galáctico o ajeno a la Tierra. Esta tipografía, se pensó únicamente para emplearse en los títulos que necesitasen de llamar la atención del usuario, sin embargo, sólo se empleó para mostrar el logotipo del juego.

a space
Misión E·A

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 34: Tipografía elegida para títulos del juego Misión E-A

Se pensó en utilizar tipografía sin patines y con cortes limpios en los extremos que para no generar demasiado ruido visual⁵³ al lector. De esta manera, se eligió la tipografía *sans serif*, ahora de tipo *Open Source* denominada *Roboto*, diseñada en 2012 por Christian Robertson que se muestra en la ilustración 35. Ésta fue utilizada tanto para los menús, como para los diálogos. Se seleccionó esta fuente tipográfica por sus formas adaptables, además, de sus trazos amplios, lo cual proporciona una lectura más sencilla y apta para no cansar la vista⁵⁴.

Roboto

Embarazo en la Adolescencia

Embarazo en la Adolescencia

Embarazo en la Adolescencia

Embarazo en la Adolescencia

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 35: Tipografía elegida para el cuerpo del texto dentro del juego Misión E-A.

⁵² Esta tipografía puede descargarse de manera gratuita en sitios como dafont.com.

⁵³ Visualización o apariencia de información estrecha entre cada línea. Esto se logra cuando la tipografía es muy condensada.

⁵⁴ Para más información sobre la tipografía Roboto, véase: Roboto font and the new design philosophy of Android 4.0, Ice Cream Sandwich en: <https://www.engadget.com/2011/10/18/roboto-and-the-new-design-philosophy-of-android-4-0-ice-cream-s/> Fecha de consulta: 26 octubre 2017

La propuesta gráfica retoma las ideas de diferentes aplicaciones para teléfonos, un tanto porque, se busca optimizar la visualización de cada elemento para que los usuarios puedan manipular de manera sencilla, eficaz y eficiente el juego. Como se apreció, la elección de tipografías y colores fue un proceso apegado a lo convencional y a la metáfora espacial, lo cual ayuda a reconocer fácilmente cada ícono y cada gráfico. Pero, además, fue un proceso participativo, en el cual se consideraron algunas sugerencias de los alumnos participantes durante la reunión de diseño participativo.

Con base en todo lo descrito hasta este punto, en el Anexo 9, inciso c, se encuentran las imágenes relativas al resultado realizado, es decir, el prototipo de juego basado en texto. En donde se indica cómo inicia la aplicación, cómo se ve el texto y cómo se puede terminar o completar el juego. Esto es de gran relevancia porque ilustra la manera en que debe ser utilizado.

Así mismo, en los Anexos digitales se encuentra una carpeta llamada "Juego", en la cual al abrir, se podrá encontrar la aplicación descargable para instalarse en el teléfono celular. Es conveniente aclarar que, al tratarse de un primer prototipo, éste tendrá fallas evidentes, como la resolución en pantalla, que puede variar dependiendo del modelo y marca del *Smartphone*.

Integración de los componentes: Hacia una propuesta interdisciplinaria

Uno de los objetivos de esta propuesta de intervención es generar un modelo cuyas funciones y características reflejen el trabajo interdisciplinario entre la comunicación, la computación y el diseño de información. Por ello, la integración de los componentes se puede apreciar en el momento en que se definió la interfaz de usuario, porque se añadieron las características narrativas, las funciones propuestas y la manera en que debía de verse.

Quizá, una de las mayores riquezas de esta propuesta es que, cada elemento apunta hacia el entendimiento, comprensión y aprendizaje de los usuarios, porque se buscó que desde el lenguaje, hasta la iconografía fueran simples, sencillas y fáciles de recordar. Además, se deseó que las funciones tuvieran consistencia y se lograra una interacción lo más pertinente posible.

En las siguientes etapas, relacionadas con la ejecución y vaciado de resultados, se verificará si los objetivos de cada componente se cumplieron, de tal manera, que pudieran contribuir al cumplimiento del objetivo de la investigación.

La importancia de proponer un sistema que reúna las necesidades, intereses y conocimientos de una comunidad puede permitir que exista interés hacia el producto y posteriormente, exista la posibilidad de generar apropiación del conocimiento. En este caso, la propuesta de intervención del equipo retoma las sugerencias de quienes fueron entrevistados y además, considera características fundamentales que pueden facilitar el aprendizaje; como la construcción de una historia atractiva para adolescentes, el diseño de información basado en emociones y la pertinencia de interfaz para utilizar un sistema computacional.

Capítulo 7: Procesos y resultados de evaluación del prototipo de juego basado en texto Misión E-A.

En este capítulo se describe lo relativo a las últimas dos fases que corresponden al modelo que se ha utilizado durante esta investigación: el Modelo Estrategar. Se detallan aspectos relacionados con la cuantificación presupuestaria y planificación de la evaluación de la propuesta de acción, la cual, en este caso, es un prototipo de juego basado en texto para dispositivos móviles. Además, se describe la estrategia utilizada para llevar a cabo la evaluación del prototipo, enfatizando en las características de espacio, tiempo y participantes del proceso evaluativo.

Así mismo, se cuenta cuáles fueron los hallazgos y resultados de esta evaluación. Se especifican dos tipos de análisis, uno cuantitativo y otro cualitativo, los cuales sirvieron para determinar las interpretaciones y conclusiones de los investigadores respecto a la sesión que se llevó a cabo.

En este apartado se determinó si la propuesta del prototipo fue adecuada o no para coadyuvar a la clarificación de las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia en la comunidad estudiantil del turno vespertino del CONALEP Plantel Santa Fe, tomando en cuenta la pertinencia de las diversas fases que se evaluaron, es decir, los aspectos visuales, narrativos y educativos.

Es importante señalar que en este capítulo se indican cuáles fueron las limitantes que pueden ser consideradas para estudios posteriores en los que se desee realizar pruebas parecidas como la que se describe.

Cuantificación presupuestaria y planificación

Una de las virtudes del modelo de estrategia es que se considera el elemento de planificación integral, en donde, el ámbito económico es importante para la generación de resultados de una estrategia. En este sentido, el modelo Estrategar permite reflexionar acerca de la cuantificación presupuestaria que puede generar no sólo la evaluación, sino la estrategia entera.

Rafael Alberto Pérez (2009) sostiene que toda estrategia tiene un costo y que, para su elaboración, siempre (o frecuentemente) el presupuesto es limitado, por ello, sugiere que la planificación debería integrar la posibilidad o imposibilidad de concretar las líneas de acción considerando los alcances en cuanto a dinero refiere.

En este caso, se puede mencionar que la cuantificación fue planificada desde el surgimiento de la estrategia, sin embargo no fue sistematizada, es decir, no se consideró el realizar una bitácora exclusiva para registrar los gastos y posibles ahorros. Esto, para el equipo, no representó una limitante, puesto que el primer acuerdo al que se llegó fue el de gastar lo menos posible para generar resultados pertinentes.

Además, el hecho de haber realizado una estrategia en donde se acudió al ámbito en que se desenvuelve la comunidad estudiantil del CONALEP, permitió generar ahorros económicos; uno de ellos radicó en no utilizar materiales costosos como la integración de dispositivos tecnológicos novedosos.

Aunque no se desglosaron los gastos en un espacio especial, se realizó una tabla que puede resumir los gastos relevantes encausados a la ejecución de la estrategia participativa. En la tabla 7 se pueden apreciar los conceptos implicados en los gastos y ahorros presupuestarios de la investigación, tales como los traslados, gastos de papelería y gastos de incentivos para los alumnos del CONALEP que fueron entrevistados, entre otros. Además se detalla la cantidad invertida en ellos.

Concepto	Inversión
Impresiones en tinta negra (desde el inicio de la estrategia)	\$250.00
Compra de botanas (para alumnos participantes de dinámica de grupo)	\$480.00
Compra de utensilios desechables	\$200.00
Compra de hojas, pegamento, tijeras y marcadores para elaboración de collages	\$590.00
Duplicado de documentos (copias)	\$100.00
Compra de revistas para elaboración de collages.	\$200.00

Tabla 7: Registro de inversión relevante de la estrategia participativa.

Aunado a lo anterior, Rafael Alberto Pérez, propone que en esta penúltima fase se consideren las aristas necesarias para consumir la estrategia. En este caso, lo que se consideró fue

la planeación de la estrategia de evaluación, es decir, cómo se llevaría a cabo la evaluación del prototipo de juego basado en texto, generando una estrategia anidada, es decir, una estrategia dentro de la estrategia.

En casos en los que se pretende realizar una evaluación que supone la prueba de algún dispositivo o programa computacional, como lo es en este caso, realizar una estrategia es pertinente porque, de acuerdo con Stone et. al. (2005), puede describir lo que se desea lograr al final de la evaluación y las situaciones que podrían limitarla o impedirla. Como parte de la estrategia de evaluación, se sugiere realizar un plan de evaluación, el cual puede desglosar sistemáticamente cada aspecto relevante para la sesión de evaluación.

El plan de evaluación también sirvió para ordenar la información, puesto que se realizó una sesión evaluativa compuesta por dos fases. Para la ejecución del plan de evaluación se consideraron los siguientes puntos:

- El objetivo de la sesión evaluativa y de cada una de sus fases.
- Los datos específicos para recolectar.
- La descripción del producto a evaluar.
- Las limitantes o inconvenientes que pudieron surgir y surgieron durante la sesión.
- La descripción de usuarios o participantes deseados para efectuar la evaluación.
- La descripción de tareas o actividades que se realizaron.
- Y la descripción del lugar en donde se efectuaría la evaluación.
- La cuantificación presupuestaria como parte esencial de la planificación de la evaluación.

En los siguientes apartados se amplían los aspectos señalados arriba. Además, cada uno de estos puntos se desarrolló en un documento entregable, el cual sirvió para darles a las autoridades del CONALEP las pautas para efectuar la sesión evaluativa.

Objetivos de la sesión de evaluación de Misión E-A

El objetivo general de la sesión fue verificar si mediante la primera versión del prototipo del juego basado en texto Misión E-A se podría generar conocimiento en alumnos de 15 a 19 años del CONALEP Plantel Santa Fe. En específico, se deseó precisar aquellas representaciones sociales sobre el embarazo basadas en creencias poco científicas, halladas en las fases anteriores de la estrategia.

Para concretar el objetivo general, se decidió evaluar la sesión en dos etapas. En la primera, se pretendió saber si mediante los elementos narrativos y de lenguaje, los usuarios se apropiaban de la información contenida en el prototipo de juego basado en texto en cuestión.

En la segunda fase, se evaluó la efectividad de la visualización gráfica del juego. Se pretendió verificar si empleo de íconos convencionales resultaría efectivo para reconocer las funciones de

cada menú del juego. Además, en esta etapa se decidió conocer la opinión de los participantes respecto a la pertinencia de colores, tipografías y gráficos en la interfaz visual del usuario.

Los dos objetivos se encaminaron hacia un análisis del aprendizaje, es decir, no se consideraron muchas métricas para su cumplimiento porque no se buscó cuantificar la apropiación de saberes, más bien, se buscó la calidad de los contenidos en el prototipo.

Datos para recolectar en la sesión de evaluación de Misión E-A

En la sesión de evaluación se optó por recolectar datos cuantitativos y cualitativos; los datos cuantitativos servirían de complemento con los datos cualitativos, es decir, sólo se utilizarán para establecer las mediciones y diferencias pertinentes.

En cuanto a la información cuantitativa, se tomaron en cuenta datos como el número de mujeres y hombres participantes en la sesión y las diferencias o similitudes en cuanto a sus respuestas en los cuestionarios de entrada y de salida.

Por otra parte, respecto a la información cualitativa, se consideró la apropiación de información reflejada en los cuestionarios, la atención que prestaron los alumnos mientras jugaban, la identificación idónea de los íconos y sus funciones, el significado de los colores y formas y la pertinencia del lenguaje del prototipo.

Los datos anteriores se analizaron y con base en ellos se establecieron hipótesis para generar interpretaciones definitivas que pudieran generar futuros cambios en la interfaz y contenido del prototipo de juego basado en texto. Los resultados de este análisis se explican más adelante. En tanto, se procede a explicar el producto a evaluar.

Descripción del prototipo a evaluar

Este apartado es una versión resumida de las características del prototipo, que ya han sido explicadas en el Capítulo 6. De acuerdo con Stone et. al. (2005) este producto puede ser considerado como un primer prototipo o prototipo de baja fidelidad, por ello, es pertinente aclarar que no fue adecuado un método de evaluación complejo, es decir, aquel que considerara tiempos de resolución de ciertas tareas específicas, navegación de ventana o menú a otro porque este producto no poseía características ampliamente desarrolladas. En cambio, se utilizó un método de evaluación poco exigente; que no provocara la generación de mayores datos cuantitativos, sino, cualitativos.

Considerando ello, se presentó en la primera etapa de evaluación, un prototipo en blanco y negro, con texto desplegable automático; que permitiera generar la interacción deseada, en este caso, la respuesta a las preguntas que el personaje principal cuestionaba al usuario.

Por otra parte, en la etapa dos de la evaluación, se imprimieron tarjetas en papel *couche*, grueso, brillante y a color con la propuesta visual de la interfaz del usuario, que podría poseer el juego en un avance futuro. Estas tarjetas muestran los menús, las secciones y las cualidades gráficas como los colores, la tipografía y los íconos.

Por lo que se notó, no existió mayor inconveniente tras haber proporcionado estos materiales a los adolescentes participantes. De hecho, resultaron materiales pertinentes para un primer ejercicio de evaluación.

Limitantes previas a la sesión de evaluación de Misión E-A

Antes de realizar la sesión de evaluación fue preciso determinar las limitantes que pudieran obstaculizar el desempeño de las actividades planeadas. Sin duda, la más apremiante fue aquella relacionada con el espacio y lugar para llevar a cabo la sesión, puesto que se tuvo que efectuar en los salones del instituto.

Otra limitante consistió en la inseguridad de conocer el tiempo y disposición que tuvieran los participantes. Esto porque, los investigadores no se encargaron de convocar a los estudiantes, precisamente fueron las autoridades del CONALEP quienes harían este trabajo.

Además respecto al equipo, los tres integrantes no fueron suficientes para controlar a la muestra elegida y donde, se notó que se necesitaba de más colaboradores que apoyaran en labores como control de participantes, entrega de incentivos, grabaciones de entorno y registro de observaciones.

Descripción de participantes deseados para la sesión de evaluación de Misión E-A

De acuerdo con Stone, *et. al.* (2005), en las pruebas de usabilidad y pruebas de prototipado es importante considerar los tipos de usuarios a los cuales se realizará dicha evaluación. Los autores reconocen dos tipos: los usuarios reales y los usuarios virtuales.

Los usuarios reales son aquellos deseables para desempeñar cierto tipo de actividades relacionadas con el prototipo, es decir, aquellas personas para las que va dirigido un prototipo. Los usuarios virtuales, no necesariamente cumplen con esto, por lo que, pueden ser personas cuyas características sean cercanas al público para el cual será desarrollado un sistema computacional. Para el caso de este estudio, se realizaron las actividades de evaluación con usuarios reales, es decir, el público adolescente.

Por otra parte, los autores citados, proponen considerar el número de participantes como elemento primordial, puesto que, con base en ello, se podrá saber cuál es la disposición en tiempo y forma de cada uno.

En este caso, se planificó que los participantes debían haber sido al menos 10, sin embargo, no hubo problema al aceptar a dos integrantes más, porque no alteró la estrategia planeada.

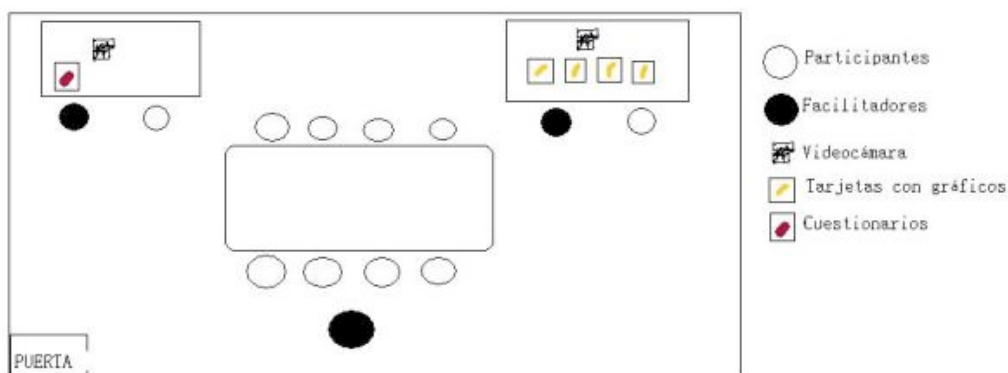
Se deseó que los participantes fueran 5 hombres y 5 mujeres, determinando que con ello no habría desigualdad en género y podría medirse de manera equitativa cada resultado. Por su parte, la edad de cada participante no fue un tema estrictamente relevante puesto que, ya ha sido delimitada: debían ser jóvenes de 15 a 19 años.

Descripción del lugar para realizar la sesión de evaluación de Misión E-A

Inicialmente se tuvo la intención de realizar la evaluación en un lugar donde se pudiera controlar mejor la muestra seleccionada; se pensó en realizarse en un cuarto equipado con una cámara de Gessel, sin embargo, dadas las circunstancias arriba señaladas (limitantes), se optó por tomar la propuesta que se hizo desde el CONALEP, la cual contempló efectuar esta sesión en algún salón de la institución.

Desafortunadamente el equipo de investigación se enteró del lugar hasta el día en que se llevó a cabo la evaluación, sin embargo, se pudo llevar a cabo la sesión en un espacio amplio, por lo que, no alteró la planificación inicial.

En el esquema 3 se puede apreciar la propuesta de distribución espacial respecto al lugar de la evaluación. En este, se puede notar que en las esquinas se planeó tener los módulos de evaluación de cada fase. En la esquina superior izquierda, se llevaría a cabo la evaluación de la fase 1; en tanto, en la esquina superior derecha se efectuaría la evaluación correspondiente a la fase 2. En el centro del salón, se deseó reclutar al resto de los participantes, esto con el fin de evitar ausencias de los participantes.



Fuente: Elaboración propia.

Esquema 3: Plano propuesto para distribuir el espacio en la sesión de evaluación del prototipo Misión E-A.

Como se aprecia, la idea tuvo el propósito de brindar atención personalizada a cada participante mientras realizaban las actividades que se les pedía. De esta manera, en cada módulo de cada fase, se pensó en pasar a un alumno por mesa. Así, se aprovecharía para cuestionarles sus impresiones, sugerencias y opiniones después de haber realizado las actividades.

Así mismo, se planteó realizar esta distribución porque se consideró la idea de no invadir espacios; donde una posible invasión podría distraer a los participantes y afectar su desempeño en las tareas a realizar. Además, se buscó que cada módulo permaneciera alejado uno del otro para no generar interferencias en las conversaciones y ello, estropeará la grabación de las voces de los participantes.

Cuantificación presupuestaria para la sesión de evaluación de Misión E-A

Pese a que no se registró con detalle el gasto de toda la estrategia participativa, sí se enlistaron los pertenecientes a la preparación y concreción de la evaluación del prototipo. De esa manera, se puede apreciar un breve desglose en la tabla 8, donde se contemplaron gastos como: los traslados del equipo de investigación, los incentivos para los participantes y la compra de materiales (especialmente de papelería) para llevar a cabo la evaluación del prototipo Misión E-A.

Concepto	Inversión
Compra de incentivo para participantes (13 cilindros de plástico para agua)	\$219.00
Impresión de tarjetas para evaluación visual de prototipo	\$250.00
Impresión de cuestionarios de entrada y salida	\$25.00
Impresión de estrategia de evaluación (3 ejemplares)	\$15.00
Traslado de equipo de investigación (total y sólo en la sesión de evaluación)	\$78.00

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8: Registro de inversión relevante de la estrategia participativa.

El hecho de haber realizado la evaluación en el plantel de procedencia de los participantes, permitió al equipo ahorrar tiempo y dinero. Por ejemplo, al no tener que trasladar a los sujetos de estudio a un lugar distante, no fue necesario rentar un espacio especializado, ni

ofrecer, en dado caso, dinero a cambio de la participación en las actividades. Se estimó el ahorro de más de \$1,200 pesos en total.

Aunque la descripción presupuestal es breve, en este caso, funciona para registrar la idea de que una evaluación implica pensar en gastos económicos y ahorros, lo cual debería ser considerado en el momento de planear una estrategia de evaluación.

Como se pudo notar, planificar una evaluación puede ser crucial, pues podría permitir adelantarse a circunstancias adversas, en las cuales surjan errores que pueden ser reparados rápida y fácilmente. Considerando cada aspecto en la evaluación se pudo notar que existe mayor seguridad al realizar la actividad, porque se establecen pautas a seguir que aunque, no suelen ser rígidas, permiten guiar hacia la consumación de los objetivos.

Fase 4. Ejecución, coordinación y supervisión de prototipo de juego basado en texto

Otro aspecto que forma parte de la fase 4 del Modelo Estrategar es la ejecución de la estrategia, la cual, Rafael Alberto Pérez (2009) asegura que debe coordinarse y supervisarse. Esto último, sugiere, hacerlo durante el proceso, de tal manera que se debe cuidar no cometer errores, y si los hay, se deben corregir inmediatamente.

Con relación a ello, en cada fase se buscó registrar las impresiones de los participantes, que no sólo brindaban información para las anotaciones de la bitácora, también, permitía establecer cambios que fueran pertinentes, pues se consideró que la mejor manera en que los adolescentes cooperarían con el equipo sería respetándolos y cuidando que no se sintieran necesariamente obligados.

Otro asunto que se supervisó fue el hecho de que los alumnos no se distrajeran, puesto que imposibilitarían la atención hacia las tareas que debían realizar. Además, la supervisora se encargó de revisar que los adolescentes no se marcharan o esperaran tanto tiempo, por ello, para mantenerlos juntos y controlados, platicó con ellos para conocerlos y compartir experiencias relacionadas con sus estudios en el CONALEP.

La evaluación se llevó a cabo el 7 de Julio del 2017 en un salón amplio del plantel. A esta sesión acudieron 12 alumnos reclutados por la Licenciada Gloria López Ramírez, quien se encargó de avisarles que su participación era indispensable para continuar con la investigación de este equipo.

Si bien es cierto que los alumnos convocados no mostraban cierta disposición, algunos aceptaron con mucho gusto. Esa disposición surgió porque se les dijo en la dirección, que evaluarían un juego basado en texto por medio de un teléfono móvil.

El equipo de investigación fue apoyado por la Licenciada Gloria para mantener controlados a los alumnos durante unas horas, sin embargo, posteriormente, es decir, el resto de la sesión,

uno de los integrantes del equipo tuvo que intervenir para controlar a la muestra elegida.

La sesión comenzó a las 9 horas con 45 minutos. Primero se reunió a los 12 alumnos y se les explicó el motivo por el cual habían sido citados en ese instante. También se les comentó que la sesión tomaría desde una hasta tres horas posiblemente y que, se necesitaba que los participantes tuvieran disponibilidad de tiempo principalmente. Los alumnos comprendieron esto último y aún así aceptaron ayudar. Posteriormente, se describieron los objetivos de la investigación y la manera en que se realizarían las actividades de evaluación. Esta explicación duró 20 minutos aproximadamente.

Después de haberles explicado la introducción a la sesión evaluativa, se le indicó al grupo que primero se pasaría a un alumno cada vez, de tal manera que el resto de los alumnos tendría que esperar afuera del salón. De esta manera, se realizarían las actividades por alumno, es decir, cada alumno primero pasaría a resolver las actividades de la primera fase y posteriormente de la segunda fase.

Como se vio en párrafos anteriores se colocaron dos mesas en las que se llevarían a cabo cada fase de la evaluación. En la primera fase, se pidió a los alumnos que contestaran un cuestionario de entrada, el cual tendría cinco reactivos de opción múltiple. Posteriormente, se pidió a cada participante que jugara con el prototipo. Inmediato a ello, se les pidió que, para finalizar la primera etapa de evaluación, se contestara un cuestionario de evaluación de salida, idéntico al de entrada para comprobar si cambiaron las respuestas respecto al primer cuestionario.

Posteriormente, cada alumno pasó a realizar las actividades correspondientes a la fase 2 de la evaluación. En esta fase, cada alumno debía ordenar adecuadamente las interfaces gráficas que se les presentaban para contestar una serie de preguntas. Posteriormente, debían relacionar cada ícono con su significado. Los íconos también se les presentarían de manera física, es decir, mediante imágenes ampliadas impresas a color en papel grueso y brillante. Al terminar las actividades de la fase 2, se le obsequió a cada participante una cantimplora con imágenes alusivas al juego que se proponía.

Las observaciones de cada fase fueron registradas por los responsables de llevar cada acción, en este caso, dos integrantes del equipo de investigación, tal como se muestra en las fotos correspondientes al archivo digital, en la carpeta "Fotografías", subcarpeta "Evaluación". Además, se registraron detalles de las actividades mediante grabaciones en video, disponibles en los en el Anexo digital, carpeta "Videos", subcarpeta "Evaluación".

Como se anunciaba, una de las limitantes de este estudio y en particular de esta sesión fue que, al ser un grupo de tres investigadores, uno de los integrantes tuvo que coordinar y supervisar al mismo tiempo que verificar que los alumnos a la espera no se arrepintieran o se desesperaran, situación que impidió generar mayores evidencias respecto al trabajo realizado en la sesión.

Cada alumno resolvió la evaluación tomándole aproximadamente 30 a 45 minutos en la fase 1 y de 10 a 25 minutos en la fase 2. Por ello, la sesión se prolongó y duró tres horas, pues comenzó desde las 10 horas y terminó a las 13 horas.

En general, la sesión de evaluación se llevó a cabo sin mayores contratiempos. Sin embargo, existieron ruidos que posiblemente hayan distraído en más de una ocasión a cada participante. Por ejemplo, afuera del plantel estaban realizando ajustes en la construcción y reparación de sillas de metal, o parecía que estaban soldando algún artefacto, esto ocasionó ruidos molestos que perduraron durante toda la sesión. Por otra parte, se escuchaban ruidos de azotes de puertas y teléfonos que no dejaban de sonar, arriba del salón.

La sesión concluyó y se agradeció a las autoridades de haber permitido que se efectuara esta evaluación. Asimismo, se pidió a la Licenciada Gloria, estar al pendiente de su correo electrónico para informarles los resultados de esta sesión, mismos que a continuación se describen.

Resultados de la sesión de evaluación del prototipo Misión E-A

En este apartado se explican los resultados obtenidos en cada fase de la sesión de evaluación respecto al primer prototipo del juego basado en texto Misión E-A. Se hace especial énfasis en que cada evaluación siguió una ruta donde se consideraron relevantes los datos cuantitativos y los datos cualitativos, de tal manera que, en este aspecto, se emplearon dos tipos de análisis.

Se especifica que el aspecto cuantitativo sirvió de apoyo para conocer y comparar las respuestas de las preguntas que se plantearon a cada integrante de la muestra convocada. También, se indica que el aspecto cualitativo se planteó con una metodología basada en observaciones e interpretaciones a partir de la identificación de las emociones, los discursos y las acciones vistas en los estudiantes.

Posterior a ello, se realizó una interpretación respecto a las dos fases, donde se explicitan los objetivos alcanzados y las limitantes que pudieron obstaculizar el cumplimiento de éstos.

Primero, se procedió a describir lo más íntegramente posible a la comunidad que fue elegida para efectuar la evaluación, es decir, a los 12 participantes que cooperaron con estas actividades. Después, se explican los resultados obtenidos en la primera fase de evaluación, donde se buscó generar apropiación del conocimiento acerca representaciones sociales mediante la puesta en marcha del prototipo. Al final se describen y analizan los resultados de la fase 2 del proceso evaluativo, el cual tuvo como objetivo, lograr que los alumnos identificaran detalles y mejorar al aspecto visual de la interfaz de usuario del juego.

Descripción del grupo de adolescentes evaluadores

Es importante insistir en que la evaluación se llevó a cabo con un grupo constituido por 12 personas, quienes fueron reclutados por las autoridades del CONALEP Plantel Santa Fe. Al principio se pensó en reclutar el mismo número de hombres y mujeres para participar en la evaluación, sin embargo, dada la disponibilidad limitada de los alumnos no se pudo homogeneizar el grupo en cuestión de género.

El grupo de participantes estuvo constituido por 3 hombres y 9 mujeres adolescentes, cuyas edades oscilaron entre los 15 y los 18 años de edad, y cuyo estatus escolar correspondía a alumnos regulares que iban a inscribirse al semestre consecutivo que previamente cursaban.

La mayoría de los estudiantes se encontraban estudiando la carrera técnica de optometría, en tanto hubo pocos quienes pertenecían a carreras como diseño gráfico y asistente administrativo. Tampoco se pudo controlar este aspecto, sin embargo, poco puede aportar a la descripción de los resultados.

Para reunir datos relevantes, se construyó una tabla en la cual se les preguntó a los estudiantes su nombre, su edad y se tomó el tiempo en que iniciaron su participación y cuando la terminaron en la fase 1. El motivo por el cual se les preguntó su nombre fue porque no se quiso mantener en el anonimato a cada participante; pues este principio forma parte de la comunicación participativa, en la cual se planea establecer mayor cercanía y empatía con los participantes. Sin embargo, para efectos de este análisis, sólo se identificará a cada alumno con el nombre de "participante". Esta tabla puede encontrarse en el Anexo 10, inciso a.

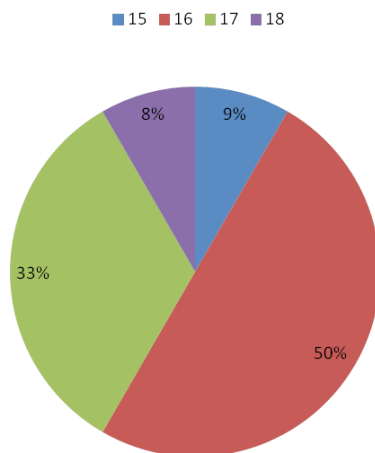
Se puede observar que se convocaron personas cuya edad predominó en los 16 años de edad. En total, participaron 6 personas cuya edad pertenecía a los 16 años, posteriormente se contó con 4 personas que tenían 17 años de edad.

En el siguiente gráfico observa que las personas que la edad predominante en esta serie de actividades constó de alumnos y alumnas de 16 años de edad, mientras que las edades menos predominantes oscilaron en los 15 y 18 años de edad, contando sólo con un representante por cada una de estas edades.

Aunque no se consideró a esta característica como crucial o relevante para la evaluación, se pueden hacer estimaciones en futuros estudios, en los que se relacionen las edades de los adolescentes con las respuestas y resultados de las actividades que en esta evaluación se llevaron a cabo.

Como se puede observar, la muestra fue integrada por pocos integrantes, situación que se deseó porque se notó que los alcances del equipo de investigación se verían limitados, esto porque, el hecho de tener una población más numerosa podría haber ocasionado que se necesitara de colaboradores expertos que permitieran ayudar en la logística y control de cada integrante del grupo.

Proporción de edades de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6: Proporción de edades de los participantes de la evaluación del prototipo

Una limitante más que se vislumbra en este ámbito, es que dada la inmediatez con que fueron reclutados los alumnos, no fue posible homogeneizar en género y edad a los participantes, por tanto, esto puede contribuir a sesgar los resultados, pero encuentran su relevancia en cuanto a que expresan los que cada adolescente realizó y cómo lo realizó, que son aspectos que forman parte de los objetivos de este estudio.

Análisis de los resultados obtenidos en la fase 1 de evaluación del prototipo Misión E-A

Para evaluar el juego basado en texto Misión E-A, fue necesario llevar a cabo dos fases. En la primera, se buscó evaluar la calidad del contenido estableciendo como meta, coadyuvar a la apropiación de información clarificada a los participantes, respecto a representaciones sociales del embarazo en la adolescencia.

En esta fase se elaboraron instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos; los cuantitativos correspondieron a aquellos que tuvieron como objetivo medir la eficacia de las respuestas de cada estudiante, arrojadas en los diferentes instrumentos, en tanto, los cualitativos tuvieron la intención de mostrar y analizar las impresiones, opiniones y emociones que reportaban los adolescentes mientras efectuaban las actividades. Todo ello encaminado a cumplir el objetivo planteado.

En el caso de los instrumentos cuantitativos, se crearon cuestionarios de entrada, para verificar si los participantes concordaban con las representaciones sociales que se les presentaban. Y

también se crearon cuestionarios de salida, para demostrar si tras haber jugado el prototipo, los adolescentes podían cambiar o alterar sus respuestas respecto al primer cuestionario. Estos modelos de cuestionarios pueden ser consultados en el Anexo 10, inciso b.

En el caso de los instrumentos cualitativos, se grabó en video los momentos en que cada participante resolvía cada cuestionario y jugaba con el prototipo propuesto, con el objetivo de obtener detalle de la atención que le brindaban a cada ejercicio. Además, se tomaron notas en la bitácora de recolección de datos del observador. Estas evidencias sirvieron para contrastar la información que se presenta a continuación, con la información y resultados cualitativos.

Dado que interesó mucho más el aprendizaje que se pudiera obtener del juego, no se tomó en cuenta el tiempo, es decir, cuánto tardaban los adolescentes en realizar cierto tipo de tareas, tales como, terminar el juego, contestar ciertas preguntas, etc. Además, esto no fue considerable porque, el juego no poseía el desarrollo suficiente para establecer mediciones relevantes, puesto que si el jugador respondía incorrectamente en un primer o segundo cuestionamiento, la aplicación se cerraría y perdería su oportunidad para continuar.

A continuación se desglosa el análisis de resultados obtenidos durante esta fase en sus dos facetas: el análisis cuantitativo y el cualitativo.

Análisis cuantitativo de los resultados de la evaluación fase 1

Para comenzar este análisis, es preciso destacar que éste, tuvo como objetivo medir aquellas características relevantes para el estudio, en ese caso, fue importante conocer las respuestas de cada estudiante arrojadas en los cuestionarios, además, fue necesario saber si existieron cambios entre un cuestionario y otro, y determinar qué pudo haber ocasionado los cambios de respuesta.

Para lo anterior, es necesario indicar cómo se efectuó la dinámica: Primero, se indicó a cada participante que respondiera el primer cuestionario (ver Anexo 10, inciso b) para saber si las representaciones sociales que poseían acerca del embarazo en la adolescencia coincidían con las que se hallaron en las sesiones de escucha. Después, se procedió a dejarlos jugar hasta donde terminaran. Inmediatamente finalizada esa tarea, se pidió que contestaran de nuevo el mismo instrumento de preguntas, para verificar si ocurría algún cambio en sus respuestas.

Como se aprecia en el Anexo 10, inciso b, el cuestionario, tanto de entrada como de salida, constó de cinco preguntas de opción múltiple, las cuales fueron pensadas para ser resueltas de menor a mayor tiempo de resolución.

Con el fin de sistematizar la información, primero se recolectaron las respuestas de los doce participantes y de los dos tipos de cuestionarios. Las respuestas se representaron en un cuadro que puede verse en el Anexo 10, inciso c y en el cual se indicaron los incisos que eligieron.

Dado que la pregunta número 5 se estructuró e interpretó de manera diferente, se hizo un cuadro

en el que se sombrearon las preferencias de cada participante tras indicarles que subrayaran tres conceptos relacionados con el embarazo en la adolescencia. Las respuestas de esta pregunta se analizaron de manera diferente, por ello se incluye de manera adicional en el Anexo 10, inciso d.

Análisis de los resultados en los cuestionarios de entrada y salida

Las respuestas a la primera pregunta: "Para ti ¿Qué tan preocupante es el embarazo en la adolescencia?", correspondiente a la percepción de los participantes respecto a qué tan preocupante es el tema del embarazo en la adolescencia muestran que, antes de jugar el prototipo, a 8 de 12 alumnos les resultó "preocupante" este tema. En tanto que, después de haber jugado, a 7 de 12 participantes contestaron que les parecía "muy preocupante" este tema. Estos números representaron las respuestas más elegidas en esta pregunta.

Asimismo, a un participante en cada cuestionario le resultó "más o menos preocupante" el embarazo en la adolescencia. Esto permite notar que los adolescentes mostraron mayor preocupación por el tema quizá, porque el juego se los recordó de manera indirecta. En la siguiente tabla se observan las respuestas elegidas de cada participante y se destacan aquellas más adecuadas:

No. De participante	¿Qué tan preocupante es el embarazo en la adolescencia?	
	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
1	Preocupante	Muy preocupante
2	Muy preocupante	Muy preocupante
3	Más o menos preocupante	Más o menos preocupante
4	Preocupante	Preocupante
5	Preocupante	Preocupante
6	Preocupante	Muy preocupante
7	Preocupante	Muy preocupante
8	Preocupante	Muy preocupante
9	Preocupante	Preocupante
10	Preocupante	Preocupante
11	Muy preocupante	Muy preocupante
12	Muy preocupante	Muy preocupante

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9: Registro de respuestas por participante en la primera pregunta.

En cuanto a la segunda cuestión que consistió en completar una frase y que fue redactada de la siguiente manera: "Completa la frase... "Tener relaciones sexuales de pie..."", antes y después de jugar con el prototipo, los participantes aseguraron que ninguna de las opciones de respuesta podría ocurrir en tal situación. Asimismo, un participante en el cuestionario inicial y 2 en el cuestionario de salida contestaron que el hecho de tener relaciones sexuales de pie "podría disminuir un embarazo". Esto indicó que la mayoría de los participantes, al parecer, se confundieron o no entendieron adecuadamente la pregunta. El registro detallado se aprecia en la tabla 10, donde se resaltan aquellos resultados que respondieron con la respuesta adecuada.

No. De participante	Completa la frase: "Tener la relaciones sexuales de pie..."	
	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
1	Disminuye un embarazo	Disminuye un embarazo
2	Puede provocar un embarazo	Provoca un embarazo
3	Ninguna de las anteriores	Ninguna de las anteriores
4	Ninguna de los anteriores	Ninguna de las anteriores
5	Ninguna de las anteriores	Puede provocar un embarazo
6	Evita un embarazo	Disminuye un embarazo
7	Ninguna de las anteriores	Ninguna de las anteriores
8	Puede provocar un embarazo	Puede provocar un embarazo
9	Provoca un embarazo	Provoca un embarazo
10	Puede provocar un embarazo	Puede provocar un embarazo
11	Ninguna de las anteriores	Ninguna de las anteriores
12	Provoca un embarazo	Provoca un embarazo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10: Registro de respuestas por participante en la segunda pregunta.

En la tercera pregunta planteada como "Si una adolescente se embaraza ¿Qué tan probable es que muera en el parto?", 6 personas de 12 respondieron que es "probable" que una adolescente muera en el parto tras haberse embarazado, en ambos cuestionarios. En tanto, antes de probar el prototipo, sólo 2 personas decidieron que es "medianamente probable" que una adolescente muera en un parto; y después de jugar, dos participantes opinaron que sería "muy probable" o "poco probable". Esto indica que al comenzar, los estudiantes

no reproducían o lo hacían de cierta manera esta representación social, sin embargo, después de haber jugado, tal vez para mostrar complacencia hacia la aplicación, decidieron cambiar sus respuestas hacia la reproducción de esta representación social. El registro de respuestas se puede ver en la siguiente tabla, donde se destacan aquellas respuestas más adecuadas para indicar que no reproducían la representación social:

Si una adolescente se embaraza ¿Qué tan probable es que muera en el parto?		
No. De participante	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
1	Probable	Muy probable
2	Muy Probable	Muy probable
3	Medianamente probable	Medianamente probable
4	Medianamente probable	Medianamente probable
5	Probable	Probable
6	Muy probable	Probable
7	Muy probable	Poco probable
8	Probable	Probable
9	Muy probable	Poco Probable
10	Probable	Probable
11	Probable	Probable
12	Probable	Probable

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11: Registro de respuestas por participante en la tercera pregunta.

Por último, en cuanto a la pregunta 4, desglosada como "El embarazo en la adolescencia es lo mismo que un embarazo no deseado.", donde los alumnos debían expresar su satisfacción o no con dicha afirmación, 4 personas expresaron que estaban "en desacuerdo", antes de jugar con el prototipo. Tras haber jugado, 3 participantes proponían estar "muy de acuerdo" con la afirmación, en tanto, 3 participantes optaron por estar "en desacuerdo". En esta pregunta se notó que los participantes reproducían esta representación social. En la tabla 12 se aprecian sus repuestas y se destacan aquellas que indican un posible cambio entre un cuestionario y otro.

¿El embarazo en la adolescencia es lo mismo que un embarazo no deseado?		
No. De participante	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
1	Muy de acuerdo	Indiferente
2	En desacuerdo	Muy de acuerdo
3	En desacuerdo	En desacuerdo
4	En desacuerdo	En desacuerdo
5	Indiferente	Indiferente
6	De acuerdo	Muy de acuerdo
7	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo
8	De acuerdo	De acuerdo
9	Indiferente	Indiferente
10	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo
11	En desacuerdo	En desacuerdo
12	De acuerdo	De acuerdo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12: Registro de respuestas por participante en la cuarta pregunta.

Para analizar a profundidad la información anterior, se establecieron valores a manera de escala por cada respuesta de las preguntas 1 a 4. Como se puede apreciar en la tabla 9 se establecieron tres variantes de escala: la primera, correspondiente a la calificación de la pregunta 1, con valores descendentes de acuerdo con cada respuesta, es decir, era deseable que los participantes eligieran las primeras opciones para sumar más puntos.

La segunda, correspondiente a la pregunta 2, en donde sólo el inciso c brindó un punto y el resto ningún punto, ya que se trataba de indicar cuál sería la respuesta más apropiada.

En tanto en la tercera escala de medición, correspondiente a la tercera y cuarta pregunta, donde los valores de cada respuesta aumentaban, es decir, se asignaron más puntos a los últimos incisos por ser las preguntas más adecuadas y más indicadas a la no reproducción de las representaciones sociales de cada pregunta.

Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3 y 4	
a)	4 puntos	Incisos a,b,d,e	0 puntos	a)	0 puntos
b)	3 puntos	Inciso C	1 punto	b)	1 punto
c)	2 puntos			c)	2 puntos
d)	1 punto			d)	3 puntos
e)	0 puntos			e)	4 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13: Escala para asignación de puntajes en cuestionarios de evaluación del prototipo.

Con base en esta escala se analizaron las cuatro primeras preguntas de ambos cuestionarios (entrada y salida). En estos, se brindaron puntajes a cada respuesta, de tal manera que, se le brindaron más puntos a aquellos incisos con información fidedigna, es decir, que no reproducían las representaciones sociales.

La escala anterior permitió brindar puntajes a cada participante. En la tabla 10 se pueden apreciar los valores correspondientes al primer cuestionario. Se observa que el puntaje máximo alcanzado fue de 10 puntos, en tanto, el mínimo fue de 4 puntos. Además, es relevante notar que la sumatoria total de los puntos de todos los participantes indicó 83 puntos de 156 posibles. Esto indica que su porcentaje total equivale al 55%, una cifra que apenas rebasa la mitad del porcentaje total a alcanzar.

No. de participante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Total
1	3	0	1	0	4
2	4	1	0	3	8
3	2	0	2	3	7
4	3	0	2	3	8
5	3	0	1	2	6
6	3	0	3	1	7
7	3	0	3	4	10
8	3	1	1	1	6
9	3	0	3	2	8
10	3	1	1	0	5
11	4	0	1	3	8
12	4	0	1	1	6
					83

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14: Puntajes asignados a las respuestas de cada participante en el cuestionario de entrada.

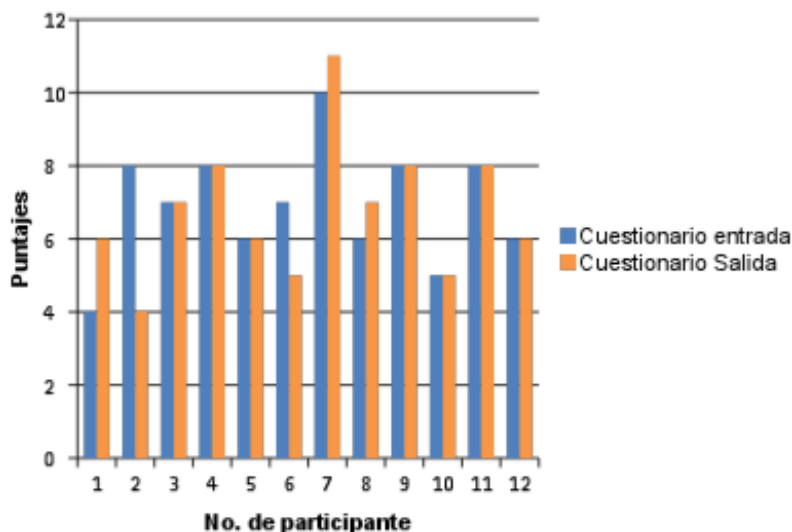
Por otra parte, en la tabla 11 se observan los puntajes relacionados con el cuestionario de salida, en el cual es notorio que un participante aumentó apenas un punto más, pasando de 10 puntos a 11 puntos. Además, el menor puntaje se mantuvo en 4 puntos. Causa cierta relevancia ver que el total de puntos acumulados en este cuestionario resultó de 81 puntos, dos puntos menos comparado con el total de la encuesta anterior. Esto indica que los alumnos obtuvieron nuevamente puntos bajos, lo cual se traduce en que pudieron reproducir todavía más las representaciones sociales o bien que se mantuvieron como en el cuestionario de entrada.

No. de participante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Total
1	4	0	0	2	6
2	4	0	0	0	4
3	2	0	2	3	7
4	3	0	2	3	8
5	2	1	1	2	6
6	4	0	1	0	5
7	4	0	3	4	11
8	4	1	1	1	7
9	3	0	3	2	8
10	3	1	1	0	5
11	4	0	1	3	8
12	4	0	1	1	6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15: Puntajes asignados a las respuestas de cada participante en el cuestionario de salida.

En este sentido, en la gráfica 7 se puede ver que el participante número 7 fue quien obtuvo más puntos respecto a sus compañeros. Es relevante notar que, aumentó un punto en el cuestionario de salida, de tal manera, que se evidencia un cambio respecto la primera encuesta.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 7: Comparación de los puntajes por participantes en los cuestionarios de entrada y salida.

Como se observa en la gráfica 7, sólo 3 participantes superaron el puntaje total de sus cuestionarios de entrada, es decir, los participantes 1, 7 y 8 mostraron haber sumado más puntos en el cuestionario de salida. Esto puede indicar que pensó en rectificar alguna pregunta que posiblemente en el cuestionario de entrada no analizó adecuadamente. En el caso de ambos participantes, el aumento de puntaje ocurrió porque modificaron sus respuestas a la pregunta 1; indicando que después de jugar con la aplicación, resultaba más preocupante el tema del embarazo en la adolescencia.

Además, se puede apreciar que quienes registraron los puntos más bajos fueron dos participantes: la número 1 y la número 2. Las participantes mostraron puntajes similares, puesto que, mientras la primera participante había tenido 4 puntos en el primer cuestionario, la segunda participante sumaba 8 puntos, en tanto, durante el segundo cuestionario, ocurrió al revés. Esto se debe a que, en el caso de la primera participante, aumentó sus puntos tras modificar su respuesta en la primera pregunta; contestó que el embarazo resultaba "muy preocupante" y que en la cuarta pregunta respondió tener una postura indiferente ante la frase "el embarazo en la adolescencia es lo mismo que uno no deseado".

En tanto, en el caso de la segunda participante, su disminución de puntos se debió a que las respuestas de las últimas tres preguntas no indicaron haber alcanzado puntos, de tal manera, que para ella una adolescente puede morir "muy probablemente" en el

parto y un embarazo adolescente es lo mismo que uno no deseado.

Algo relevante es que los participantes 3, 4, 5, 9, 10, 11 y 12 mantuvieron sus puntajes totales respecto a un cuestionario y otro. Esto podría indicar que evidentemente no cambiaron su opinión respecto al primer cuestionario. También es indicativo que posiblemente no quisieron alterar sus respuestas porque no influyó el juego para hacerlo.

Como es notable el aumento y decremento en los puntajes totales de las primeras cuatro preguntas del cuestionario de entrada y de salida no son referentes determinantes para argumentar que los participantes tuvieron la intención de no modificar o modificar sus representaciones sociales, sin embargo, es un antecedente para declarar que sí existe un cambio de opinión respecto a las preguntas planteadas antes de jugar y después de hacerlo.

Análisis de resultados registrados en la pregunta 5 de los cuestionarios de entrada y salida

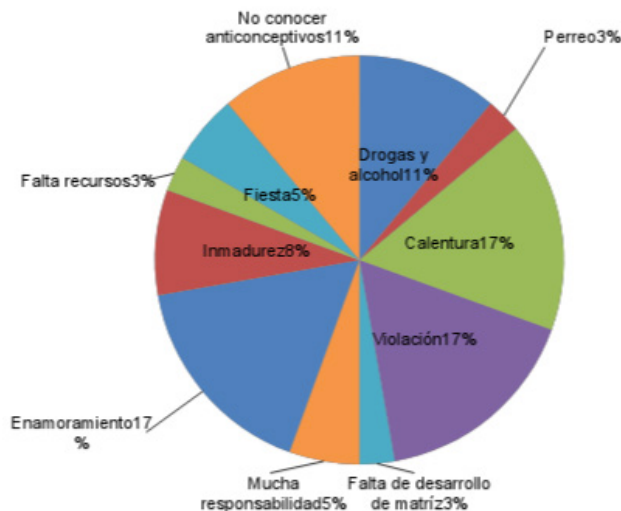
Como se mencionó, la pregunta 5 de los cuestionarios, se planteó de diferente manera. Como se aprecia en el Anexo 10, inciso b, los participantes debían subrayar o encerrar tres conceptos que les fuera fácilmente relacionarlos con el concepto "embarazo en la adolescencia", por esta razón es que se optó por medir las respuestas de manera distinta.

En esta pregunta no se asignaron puntajes, simplemente se contaron las palabras más elegidas en ambos cuestionarios, de tal manera, que ver cuáles conceptos se repiten permitió notar en qué pensaron los alumnos al ver el concepto "embarazo en la adolescencia".

Con base en esto, se registró que un participante no cumplió con la instrucción, puesto que encerró seis conceptos; dicha respuesta fue considerada, pero sólo se tomaron en cuenta los primeros tres conceptos elegidos.

Los resultados de cada participante se registraron en una tabla donde se llenaron espacios con color para identificar las respuestas que cada participante eligió (ver Anexo 10, inciso d). Posteriormente, se determinó la frecuencia y proporción de cada concepto para conocer cuál resultó tener mayor preferencia.

Para analizar la información se consideró pertinente primero, registrar los resultados del cuestionario de entrada. En la gráfica 8 se observa que los conceptos mayormente preferidos fueron "la calentura", "la violación" y "el enamoramiento" con 17% de preferencias; en tanto, el menos preferido fue "la muerte de la madre" con ninguna elección.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8: Proporción de conceptos elegidos en la pregunta 5 del cuestionario de entrada.

Se observa que en las primeras preguntas los alumnos consideraron posible que una adolescente embarazada pudiera morir en el parto y no encontrar este concepto encerrado en la pregunta 5 del cuestionario de entrada. Quizá expresa que no es un concepto relacionado de manera inmediata con el embarazo en la adolescencia. Esto podría significar que al presentarse la posibilidad de encerrar múltiples conceptos, los adolescentes pensaron en cuáles son las causas del embarazo en la adolescencia, puesto que las expresiones suelen ser conceptualizadas como causales de un embarazo.

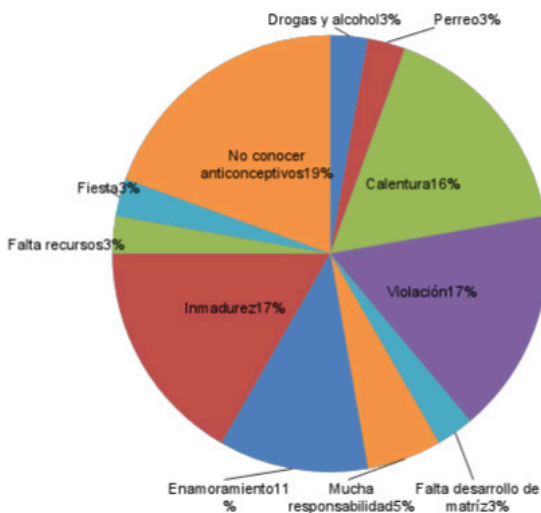
Así mismo, "el perreo", "la falta de desarrollo de la matriz" y "falta de recursos" fueron conceptos cuyos porcentajes fueron los más bajos, pero se nota que no acumuló preferencias por parte de un mismo participante. Resulta relevante este caso porque se puede considerar que los participantes consideraron estos conceptos como ideas secundarias cuando se les menciona el embarazo en la adolescencia.

Por otra parte, también se analizaron los resultados del cuestionario de salida, los cuales evidencian un cambio drástico. En la gráfica 9 se aprecia que en esta ocasión el concepto más encerrado fue el de "no conocen los anticonceptivos", puesto que obtuvo el 19% de las preferencias. Además, el concepto de "la muerte de la madre" se mantuvo con ninguna preferencia. Esto significa que tras haber jugado, algunos participantes recordaron o le dieron mayor prioridad a la respuesta más encerrada.

Se puede apreciar que al mantenerse con pocas preferencias, el concepto de "la muerte de la madre" quizá no sea una representación social inmediata en la que piensan los

adolescentes cuando escuchan o ven un embarazo en la adolescencia.

Incluso, en la misma gráfica se puede ver que existieron conceptos que conservaron el mismo número de preferencias acumuladas, por ejemplo "la calentura" y "la violación" con 17% de las preferencias; a estos conceptos se añadió una causa, "la inmadurez", que similar porcentaje. Esto puede indicar que los participantes reforzaron la idea de que estos conceptos son los que más describen al embarazo en la adolescencia, a pesar de haber jugado Misión E-A.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9: Proporción de conceptos elegidos en la pregunta 5 del cuestionario de salida.

En términos de medidas de tendencia central, la moda fue de 1, lo cual significa que conceptos como "el perreo", "las drogas y el alcohol", "la falta de desarrollo de la matriz", "la falta de recursos" y "la fiesta" fueron los conceptos poco preferidos, pero sólo registraron una preferencia por participante, esto indica que, al igual que en el cuestionario de entrada, estas ideas podrían ser secundarias a la hora de preguntarles a los adolescentes su reminiscencia respecto al embarazo en la adolescencia. Es interesante que se añadieran dos conceptos respecto al cuestionario anterior, lo cual puede significar que recordaron nuevas causales del embarazo en adolescentes.

En concreto, se pudo observar que la pregunta 5 demuestra, mediante las preferencias de los participantes, los conceptos con los que están familiarizados respecto al embarazo en la adolescencia los 12 alumnos participantes. De esta manera, se pudo notar que cuando atendieron la instrucción de la pregunta, los conceptos que más prefirieron

encerrar fueron aquellos relacionados con lo que ellos interpretarían como las causas del embarazo adolescente. Conceptos como "la calentura", "la violación" y "no conocen los anticonceptivos" fueron los más preferidos en el ejercicio.

Lo anterior permite vislumbrar que, antes de jugar, los adolescentes creían que las causas del embarazo en la adolescencia eran "la calentura", "el perreo", "la violación", etc.; situación que confirma la reproducción de las representaciones sociales recogidas en el trabajo de campo previo (sesiones de escucha). Además, después de jugar, fue interesante ver que en su mayoría, continuaron permeando dichas representaciones sociales.

El enunciado anterior permite establecer como hipótesis que el juego basado en texto no provocó su cambio de opinión, sin embargo, se tendrían que revisar las variables de comportamiento y comodidad de los participantes para confirmarla o refutarla.

Interpretación y hallazgos de análisis cuantitativo

Este primer análisis de resultados de la fase 1, permitió concluir que hubo pocos cambios y esos cambios no resultaron muy relevantes, es decir, los cambios en las respuestas, a veces, restaban puntos o mantenían puntos. Si bien es cierto que el hallazgo relevante resultó principalmente en el cambio del participante 7 y sus respuestas, éste no es suficiente para determinar que se apropió mejor de la información y que no reproducía representaciones sociales. Sin embargo, un logro de este ejercicio fue el hecho de revelar que la mayoría de los adolescentes reproducen las representaciones sociales, esto visto en sus respuestas del cuestionario de entrada.

Otro logro de este instrumento fue verificar que una representación social como la de pensar que la madre adolescente puede morir en el parto por el simple hecho de ser adolescente, no fue considerada por los participantes. Esto demuestra que no encuentran esta creencia como algo relacionado con el embarazo en la adolescencia; no por lo menos de manera inmediata.

Concretamente, en estos cuestionarios, se reflejó que los adolescentes mantenían las representaciones sociales elegidas como respuestas a pesar de haber jugado con el prototipo. Se tendrá que analizar la manera en que cada participante experimentó con el juego para saber si este fue el medio idóneo, si no provocó algún obstáculo o si hay que ajustar asuntos relacionados con la información.

De hecho, este primer análisis de resultados únicamente brinda un panorama acerca de los cambios de opiniones y perspectivas respecto a las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia. Es preciso complementarlo con el análisis de las observaciones obtenidas en videos de jugabilidad y notas de la bitácora para establecer si los cambios que se muestran en las respuestas de los cuestionarios fueron a causa de haber jugado el prototipo.

Análisis cualitativo de los resultados de la evaluación fase 1

Se realizó el análisis cualitativo de la evaluación con el objetivo de complementar los resultados obtenidos en la parte cuantitativa; éstos, permitieron abordar en su complejidad aquellas situaciones que requirieron aclaraciones o mayores evidencias para esclarecer los resultados mostrados. En este caso, se analizaron las notas de observaciones en la bitácora de trabajo de campo y videos que sirvieron de evidencia para registrar las reacciones y acciones de cada participante en las diferentes actividades de la sesión. Por un lado se analizaron los videos y notas de observación, y por otro lado, se grabaron videos de jugabilidad, los cuales fueron analizados para saber cómo los participantes se desempeñaron tras manipular el prototipo.

En la primera fase de la evaluación, se optó por dividir el análisis en tres momentos: registro de observaciones del cuestionario de entrada, registro de actividad durante la prueba del prototipo y registro de observaciones del cuestionario de salida acompañados de opiniones y realimentación de los participantes.

Es importante aclarar que el proceso de análisis de datos cualitativos "no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o coreografía propia del análisis" (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 623). Por esta razón, se empleó una estrategia de análisis sencilla, pero que pretende interpretar lo registrado.

En este sentido, cada división de análisis (arriba mencionado), se basará en describir y reflexionar en los siguientes aspectos:

- 1) Acciones: Se detallan las actividades que realizaron los participantes durante la observación.
- 2) Emociones: Se refiere a aquellos aspectos notorios relacionados con las reacciones de cada participante respecto a las actividades que debían realizar.
- 3) Discursos: Aquellas opiniones, comentarios, preguntas, sugerencias o quejas que realizaron los participantes acerca y durante las actividades realizadas.

Así mismo, se relataron los aspectos que limitaron la fluidez de la dinámica o el apto desarrollo de las actividades. Aquí, se describieron limitantes de espacio, de tiempo, de aprendizaje y otros que pudieron surgir durante la sesión de evaluación.

Por último, se comparó la información obtenida en este análisis y el cuantitativo, para generar conclusiones acerca del alcance o no del objetivo de esta fase de la evaluación del prototipo.

Para comenzar, se describirán aquellos resultados obtenidos de la observación, que fueron registrados en los videos y bitácora de observación. Posteriormente, se analizarán los aspectos ligados a los videos de jugabilidad (en las próximas líneas se describen qué son), los cuales registraron la manera en que los jóvenes jugaron con el prototipo. En este último caso, es digno de resaltarse que no se analizaron de la misma manera que las observaciones, puesto que hubo pocos discursos y no se identificaron las emociones, por lo que se procedió a describir si completaron o no el juego y cómo influyó éste en las respuestas del último cuestionario.

Análisis de resultados registrados en videos y notas de observación

Como parte de la evaluación, se tomaron notas y se grabaron videos de los participantes mientras respondían los cuestionarios y manipulaban el prototipo. Esto se realizó con la finalidad de registrar las acciones, emociones y discursos que pueden servir para la corrección y mejora del juego Misión E-A, además, que pueden complementar los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

Los videos de observación pueden consultarse en los Anexos digitales, carpeta "Videos", subcarpeta "Evaluación", subcarpeta "Fase_1", subcarpeta "Videos_observación". Asimismo, las notas de la bitácora pueden revisarse en el Anexo 10, inciso e. Cada video se grabó bajo consentimiento y autorización de los participantes, a quienes se les preguntó antes de comenzar con la primera parte de la evaluación. Fue significativo que todos los participantes no se negaron a ser grabados en video.

Análisis de resultados de observación durante la resolución del cuestionario de entrada

Aunque el análisis más significativo de los cuestionarios se puede atribuir al cuantitativo, es importante revisar las reacciones de cada participante para dar cuenta si hubo obstáculos, limitantes o factores que pudieran tergiversar las respuestas que plasmaron. De esta manera, es crucial atender cuáles fueron las reacciones, discursos y acciones de cada participante.

Las características anteriores se registraron en la tabla de cotejo 12. En esta, se puede observar que hubo espacios en blanco, lo cual corresponde a que el o la participante no registró algún dato relacionado con la categoría. A continuación se muestran los resultados observados:

No. de participante	Acciones	Emociones	Discursos
1	Leyó con atención Se distrajo en dos ocasiones	Se mostró seria	
2	Leyó con atención En algunas preguntas, releía Rectificó su última respuesta	Se mostró seria	
3	Leyó con atención Respondió rápidamente las preguntas	Se mostró seria	

No. de participante	Acciones	Emociones	Discursos
4	Leyó con atención Respondió rápidamente las preguntas Rectificó su última respuesta	Se mostró seria	
5	Revisó el cuestionario antes de contestarlo Leyó con atención Respondió rápidamente las preguntas	Se mostró serio En ocasiones, reía	
6	Leyó con atención Respondió lentamente las preguntas Revisó detenidamente la última pregunta	Se mostró seria	
7	Leyó con atención Respondió lentamente las preguntas Se distrajo viendo la cámara en una ocasión	Se encontraba desesperado	
8	Leyó con atención Respondió rápidamente las preguntas Revisó detenidamente la última pregunta	Se mostró serio	
9	Leyó con atención Respondió lentamente las preguntas Revisó detenidamente la última pregunta	Mostró indiferencia Mostró falta de disposición Se encontraba desespada	
10	Leyó con atención Respondió lentamente las preguntas	Se mostró seria	
11	Leyó con atención Respondió lentamente las preguntas	Se mostró seria	
12	Leyó con atención Respondió lentamente las preguntas	Se mostró seria Mostró falta de disposición	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16: Relación de observaciones durante la resolución del cuestionario de entrada

Como se aprecia, la mayoría de los participantes, mostraron atención al leer las preguntas. Llamó la atención el hecho de que se detenían constantemente para comprender y contestar adecuadamente la última pregunta, relacionada con tres conceptos que se les remitiera al ver el concepto "embarazo en la adolescencia". Esto puede indicar que el hecho de haber dejado esta pregunta como última, fue buena idea, puesto que representó mayor esfuerzo de resolución.

En cuanto a las emociones, se puede aclarar que únicamente se describió lo que puede verse de manera evidente; posiblemente sean malas interpretaciones, sin embargo, las expresiones faciales que mostraban dan una idea de cómo se sentían los participantes al momento de realizar esta primera actividad. En general, se apreció que sus caras mostraban inexpresividad, lo cual en un sentido positivo, permite ver que se concentraron en el cuestionario y que se esforzaron por entender las preguntas.

En cuanto a los discursos, no hubo mayores opiniones al respecto; indicando que los alumnos se mostraron atentos a las indicaciones del observador/facilitador y que tomaron "en serio" la actividad.

Como se aprecia en los videos, hubo factores que permearon la distracción de los participantes desde la aplicación de este cuestionario. Por ejemplo, se pueden escuchar ruidos y voces que posiblemente influyeron en que dos de los doce participantes voltearan hacia otros lugares y se distrajeran. Este hecho no es menos importante porque pudo obstaculizar la atención y la adecuada selección de respuestas.

Se puede deducir que en esta actividad los alumnos seleccionaron conscientemente sus respuestas, a pesar del ruido y otros distractores, por lo que, sus respuestas realmente reflejan lo que han aprendido respecto al embarazo en la adolescencia.

Análisis de resultados de observación durante la prueba del prototipo

Al igual que en la primera actividad de esta primera fase de la evaluación, se grabaron videos por participante mientras jugaban con el primer prototipo. Esto con el mismo objetivo que las observaciones anteriores: contribuir a complementar los resultados de los videos de jugabilidad, que más adelante se explican.

La dinámica consistió en indicarles a los usuarios qué iban a hacer, en este caso, se les indicó que debían jugar un juego sin diseño y, en todo momento, se les mencionó que estaban a punto de interactuar con un personaje ficticio. Además, se les dio instrucción de lo jugaran hasta que la aplicación se cerrará.

Con lo anterior, se esperó que los adolescentes contestaran cada pregunta del juego de manera sincera y que correspondiera con sus creencias y aprendizajes cotidianos. Esto permitió verificar cómo reproducen las representaciones sociales elegidas por el equipo de investigación.

Los resultados de la observación del juego se muestran en la tabla 13. Aquí, se registraron

las acciones, emociones y discursos, al igual que en el análisis arriba mencionado:

No. de participante	Acciones	Emociones	Discursos
1	<p>Escuchó atenta las indicaciones</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Mientras leía jugaba con la jareta de su sudadera</p>	<p>Se noto seria</p> <p>Se puso un poco nerviosa</p>	<p>Opinó sobre el juego: "(Me pareció) Interesante ¿no? Porque es como si estuvieras platicando con una persona. Y te da consejos a través del teléfono.</p> <p>Le agregaría más información porque fue muy poquita."</p>
2	<p>Escuchó atenta las indicaciones</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Sujetó con ambas mano el teléfono</p> <p>Llevó su mano izquierda a su barbilla</p>	<p>Se mostró relajada</p> <p>Se mostró sonriente</p>	<p>Opinó sobre el juego: Le gustó y agregó "le falta un poco de animación... Así en blanco y negro es un poco aburrido."</p> <p>"Lo que más me gustó fue el lenguaje; la manera en cómo me preguntaba las cosas. Y las respuestas también, así como de chale.</p>
3	<p>Escuchó atenta las indicaciones</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Sujetó el teléfono con una mano</p>	<p>Se notó impaciente</p> <p>Se notó fastidiada</p> <p>A veces se sorprendía</p>	<p>Aseguró que le gustó el juego:</p> <p>"Pues... está bueno el juego.</p> <p>No hay cosa que no me guste."</p>

4	<p>Escuchó atenta las indicaciones</p> <p>Se confundió de ícono (eligió otra aplicación)</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Leía en voz baja</p> <p>Sujetó con ambas manos el teléfono</p> <p>A veces se acercaba mucho a la pantalla</p> <p>Preguntó al facilitador una duda</p>	<p>Se le notó seria</p> <p>Cuando comenzó a jugar sonreía por momentos</p> <p>Expresó sorpresa y curiosidad</p>	<p>Tuvo una pregunta al jugar: "¿Por qué se vuelve a repetir?" indicando que la interfaz le preguntaba de nuevo algo similar.</p> <p>Indicó qué elementos agregaría al prototipo: "Sí... este, ya en la última pregunta... que si es cierto que ustedes los humanos como adolescentes no tienen la madurez para tener relaciones... Bueno agregaría otras preguntas... y ya."</p>
5	<p>Escuchó atento las indicaciones</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Se distrajo un momento</p> <p>Sujetó el teléfono con una mano</p> <p>Acercaba ligeramente su rostro a la pantalla</p> <p>Sonreía en algunos momentos</p>	<p>Se le notó satisfecho al jugar</p> <p>Estaba relajado</p> <p>Pareció disfrutar el juego</p>	<p>Opinó acerca de la historia (guión): "Me gustó más o menos... Se puede decir que sí (me gustó). Aunque lo de los marcianitos me parece muy chistoso y medio ilógico".</p>
6	<p>Escuchó atenta las indicaciones</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Sujetó el teléfono con sus dos manos</p>	<p>Se le notó seria</p> <p>Se le notaba desesperada</p> <p>Se le notó aburrida</p>	<p>No quiso opinar sobre la historia o el juego. Simplemente aseguró que le había gustado el juego.</p>
7	<p>Escuchó atento las indicaciones</p> <p>Leyó con atención</p> <p>Se distrajo un momento</p> <p>Sujetó el teléfono con una mano</p> <p>Acercaba ligeramente su rostro a la pantalla</p> <p>Sonreía en algunos momentos</p> <p>En cinco ocasiones presionó más de dos veces el botón de respuesta (que quizá no funcionó o no respondía)</p>	<p>Al principio se le notó desesperado</p> <p>Parecía fastidiado</p> <p>Los mensajes le daban risa.</p>	<p>Mientras comenzaba la introducción del juego, dijo: "¡Qué aburrido!"</p> <p>Opino del juego: "Sí (le gustó). Está chistoso. No le cambiaría mucho... Me gustó la interacción."</p>

8	Escuchó atento las indicaciones Se confundió de ícono (eligió otra aplicación) Leyó con atención Leía en voz baja Sujetó el teléfono con sus dos manos Acercaba ligeramente su rostro a la pantalla Sonreía en algunos momentos	Se le notó serio Se le notó interesado Poco a poco se le notaba más tranquilo y alegre	<i>Opinó del juego:</i> “(Está) padre. Siento que se expresa bien. No es como... como muy serio, sino que se expresa de una forma muy divertida”.
9	Escuchó atenta las indicaciones Leyó con atención Sujetó el teléfono con una mano	Se le notó seria Se le notó estresada Se le notó desesperada	No quiso hablar mucho del juego. <i>Opinó del juego:</i> “Me pareció bien todo”.
10	Escuchó atenta las indicaciones Leyó con atención Sujetó el teléfono con una mano Presionó muchas veces un botón en dos ocasiones Su otra mano iba hacia su cabello	Se le notó desesperada Se le notó inconforme Parecía impaciente	No quiso hablar mucho del juego. <i>Opinó del juego:</i> “Me pareció interesante el juego”.
11	Escuchó atenta las indicaciones Leyó con atención Sujetó el teléfono con sus dos manos Expresó muecas de descontento	Se le notó seria Estaba desesperada Se le notó aburrida	<i>Opinó del juego:</i> “Me pareció interesante la narrativa. Buena. Entretenida. Bueno.. Más o menos.”.
12	Escuchó atenta las indicaciones Leyó con atención Sujetó el teléfono con sus dos manos Sonreía en algunos momentos	Se le notó seria Cuando comenzó a interactuar parecía estar alegre	<i>Opinó del juego:</i> “Se me hizo muy creativa (la narrativa). Me llamó la atención como un marciano llega y nos habla de sexualidad”

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17: Relación de observaciones durante la prueba de jugabilidad del prototipo

Como se aprecia, las acciones, emociones y discursos que los participantes realizaron durante la prueba del prototipo brindan un panorama acerca de su disposición y posible orientación de resultados plasmados en el cuestionario de salida.

Se observó que los 12 participantes pusieron atención a las indicaciones previas a la prueba, sin embargo, esa atención fue disminuyendo a medida que comenzaron a jugar Misión E-A, quizá porque cuando comienza el juego, se despliega lentamente y de manera ascendente, la introducción de la historia de ficción.

Otro asunto relevante se relaciona con la manera en que los adolescentes utilizaron el dispositivo móvil para jugar con el prototipo. Es decir, la manera en que se acomodaron para jugarlo de manera cómoda. Es útil notar que la mitad del grupo utilizó sus dos manos para sostener el celular, mientras que la otra mitad, sólo utilizó una mano para interactuar con el juego. Esto puede brindar una noción de cómo pueden o podrían estar diseñados los botones y cómo debiera estar acomodado el texto, de tal manera que los usuarios no se sientan incómodos al utilizar el dispositivo móvil.

Por otra parte, la mayoría de los participantes aseguró haber estado satisfecho con el juego, sin embargo, esto deja de ser creíble cuando se revisan los gestos que realizaban, en los cuales, en muchas situaciones no coinciden con las palabras que dijeron. En este sentido, se puede ver que el hecho de que los participantes hayan asegurado que les agradó el juego o la narrativa, en algunos casos, no puede ser considerado como del todo cierto porque mientras jugaban mostraban desesperación, prisa, distracción, aburrimiento o inconformidad.

En estos casos, puede ser más creíble el hecho de hayan planteado opiniones con particularidades como por ejemplo, la planteada por el participante 2, quien aseguró haber tenido empatía con el lenguaje de la historia, puesto que se identificó con sus códigos y sus modismos comunicativos.

En general, se apreció que cuando comenzaba la interacción (después de los textos introductorios) del juego, los alumnos sonreían o cambiaban su semblante, lo cual permite notar que les agradó algo de las preguntas que aparecían.

Concretamente, se destaca que la manera en que fue presentada la historia en el prototipo llamó la atención a los jóvenes, porque los comentarios y reacciones surgieron a partir de leer la manera en que el personaje principal le preguntaba y se expresaba. A pesar de que esto es rescatable, no indica que mediante esto se apropiaron de la información cuestionada en el juego, por ello, en las siguientes líneas se describe cómo ocurrieron las acciones, emociones y discursos de los jóvenes tras responder el cuestionario de salida de la primera fase de evaluación.

Análisis de resultados de observación durante la resolución del cuestionario de salida

A continuación se muestran los resultados de las observaciones durante la realización de los cuestionarios de salida. Esto tuvo el objetivo de describir datos significativos que permitieran validar o refutar las hipótesis planteadas en el análisis cuantitativo respecto a la apropiación de información.

De esta manera, se plantea una sistematización similar a las anteriores. En la tabla 14

se pueden apreciar los resultados de aquellas acciones, emociones y discursos de los participantes de la fase 1 de evaluación del prototipo.

No. de participante	Acciones	Emociones	Discursos
1	Suspiró antes de responder Respondió rápidamente las preguntas	Se noto seria Se puso un poco nerviosa	Preguntó al facilitador si el cuestionario era idéntico al de entrada.
2	Respondió rápidamente las preguntas	Se le notó alegre	
3	Respondió rápidamente las preguntas	Se le notó seria	
4	Respondió rápidamente las preguntas Leyó detenidamente las respuestas de la última pregunta	Se le notó seria	
5	Respondió rápidamente las preguntas Leyó detenidamente las respuestas de la última pregunta	Se le notó concentrado	
6	Respondió rápidamente las preguntas Leyó detenidamente las respuestas de la última pregunta	Se le notó atenta	
7	Leyó atentamente las preguntas Se distrajo unos segundos Seleccionó detenidamente sus respuestas	Se le notó atento Se notaba concentrado	Preguntó al facilitador si el cuestionario era idéntico al de entrada.
8	Respondió rápidamente las preguntas Leyó detenidamente las respuestas de la última pregunta	Se le notó serio	

9	Respondió rápidamente las preguntas	Se le notó fastidiada	
10	Respondió rápidamente las preguntas	Se le notó seria	
11	Respondió rápidamente las preguntas	Se le notó despreocupada	Preguntó al facilitador si el cuestionario era idéntico al de entrada.
12	Respondió rápidamente las preguntas	Se le notó despreocupada	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18: Relación de observaciones durante la resolución del cuestionario de salida.

En la tabla anterior se observa que la mayoría de los participantes respondieron, sin inconvenientes, el último cuestionario que se les proporcionó, sin embargo, la manera en que lo hicieron permite dar cuenta que ya no necesitaban rectificar sus respuestas ni leer las preguntas.

Se puede ver que las pocas rectificaciones de respuesta que hubo ocurrieron por la última pregunta, que consistió en encerrar tres conceptos que relacionaran los estudiantes con el embarazo en la adolescencia ¿En qué radicó el hecho de que los adolescentes hayan verificado esta respuesta y no las demás? Quizá en que mediante el juego los adolescentes recordaron palabras que no habían recordado en el primer cuestionario. Esto se puede constatar con el análisis cuantitativo del cuestionario de salida, en el cual se añadieron nuevas repeticiones de conceptos encerrados.

Cierto es que, si bien esta pregunta no revela la apropiación de información, permite establecer que el juego ocasionó un cambio de opinión o, más bien, en este caso, recordó a los alumnos aquellos conceptos relacionados con el embarazo en la adolescencia.

Una cuestión que hay que resaltar es la situación en donde a la mayoría de los adolescentes ya se les había notado emocionalmente aburridos o fastidiados. Quizá esto se debió porque ya querían terminar con la sesión y retirarse. Este comportamiento influyó en sus respuestas porque en múltiples ocasiones eligieron respuestas similares al cuestionario de entrada, como si se lo hubieran aprendido.

Por otra parte, se observó que a pesar de los múltiples distractores, los alumnos no perdieron por mucho tiempo la atención en las actividades que se les pidió desempeñar. Aunque existieron algunos casos, se puede determinar que su atención fue adecuada y no influyeron factores externos en sus respuestas.

Para continuar con el análisis, es necesario revisar la manera en que los participantes jugaron con el prototipo, puesto que con esto, se puede revelar si pudo influir este instrumento en sus pocos cambios de respuesta en el cuestionario de salida.

Análisis de resultados registrados en videos de jugabilidad

Como parte de la dinámica de evaluación se decidió grabar la participación de los adolescentes mientras jugaban con el prototipo. Para efectuarlo, se utilizó una aplicación que permitió grabar toda la actividad registrada en la pantalla del *smartphone* donde se haría la prueba. Esta aplicación se llamó Mobizen⁵⁵.

Mobizen permitió generar videos donde se pueden escuchar las voces de quienes utilizaron el *smartphone*. Dichos videos pueden consultarse en los Anexos digitales, carpeta "Videos", subcarpeta "Evaluación", subcarpeta "Fase_1", subcarpeta "Videos_jugabilidad". Se procedió a grabar la actividad de cada participante, por ello, se encuentran disponibles 12 videos.

Con esto, se tuvo la intención de registrar con mayor precisión el trayecto que los alumnos siguieron para completar el juego. Ello porque, el prototipo fue diseñado tomando en cuenta como regla primordial que se podría ganar o perder. En este caso, el prototipo mostraba ciertas preguntas que si no eran contestadas de acuerdo con lo más adecuado posible, éste se cerraría y con ello se constataría que el jugador perdía.

¿Cuáles eran las respuestas adecuadas? Aquellas que no reproducían representaciones sociales del embarazo en la adolescencia. En el juego, fueron presentadas de la siguiente manera:

Primer bloque de preguntas: Primero, el usuario debía aceptar "el reto", es decir, aceptar ayudar al marciano Rimus. Si el usuario se negaba a ayudar a Rimus, se le preguntaba por segunda vez si no deseaba colaborar, si persistía su negativa, el jugador perdía la oportunidad de continuar y terminaría el juego; en cambio si aceptaba en la segunda oportunidad, continuaba en la segunda pregunta que se muestra en el siguiente cuadro:

Rimus: ¡Hola! ¡Hola! ¿Hay algún terrícola por aquí?

Jugador :

- a) Sí. ¿Qué necesitas?
- b) No tengo tiempo para atenderte

[...]

Rimus: Me han enviado a este instituto donde ustedes los humanos adolescentes han desarrollado la capacidad de romper con esos rumores.

Necesito que te mantengas en comunicación conmigo en todo momento, a partir de ahora. ¿Puedes?

Jugador :

- a) Sí, con gusto, marciano.
- b) Nel. No tengo tiempo.

⁵⁵ Es una aplicación móvil (para *smartphones* o *tablets*) que permite hacer grabaciones y capturas de pantalla. Esto significa que se puede registrar como un video grabado lo que se está realizando en un *smartphone*, es decir, graba la actividad de navegación en un dispositivo móvil. Suele encontrarse en las tiendas de aplicaciones como "Mobizen. Grabador de pantalla".

Segundo bloque de preguntas: Posteriormente, el usuario debía aceptar contestar las preguntas con sinceridad y honestidad. Además, debía responder cuál era la misión que debía cumplir Rimus. Esto, mediante las siguientes cuestiones:

[...]

Rimus: Y para eso, es crucial que te comprometas a decirme la verdad y nada más que eso.

Jugador :

- a) A ver. Ya me pusiste nervioso. ¿De qué se trata?
- b) Claro. Tú confía nomás.

Rimus: Pues verás... Se trata de aclarar ciertas situaciones... Que seguramente ustedes los humanos hablan con naturalidad, pero a nosotros los Rumi-Beta nos cuesta mucho trabajo hablar. Se trata de esclarecer algunos rumores íntimos de ustedes.

Jugador :

- a) ¡Ah chinga! ¿Cuáles rumores?
- b) ¡No ma! Suen a que me vas a preguntar. ¡Chale!

Tercer bloque de preguntas: Después, el participante debía confirmar que deseaba continuar con la misión, seleccionando el inciso b de la siguiente pregunta:

(Si elige a de la pregunta anterior) **Rimus:** ¡Ehmmm! Pues... Rumores de...De cómo tienen bebés y cómo... ¡ehrr! De la sexualidad.

(Si elige b de la pregunta anterior) **Rimus:** Pues, un poco, terrícola. Pero te va a gustar "un chorro". Es sobre sexo.

Jugador :

- a) ¡Ah no! Pus' ya no me interesó.
- b) Va. Me late. Tú dime sexo y le entro.

Cuarto bloque de preguntas: Posteriormente, el participante se enfrentaría a reflejar o no su primera representación social, la cual abordó el hecho de conceptualizarse a sí mismos como seres inmaduros para tener relaciones sexuales. Es entonces, cuando debió haber

respondido el inciso b como señal de no reproducir las representaciones sociales, lo cual permitirá que el jugador continúe en la "misión". Si no contestaba eso, le aparecería un mensaje donde indicaba un aviso previo a cerrar la aplicación, lo cual significaría haber terminado con el juego, tal como se muestra en el cuadro:

Rimus: Calma! No es tener sexo ¿eh? Vamos a platicar nada más. Pero de sexualidad que no es lo mismo. Aunque quiero que me aclares una cosa primordial.

¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?

Jugador :

a) Sí. Porque no sabemos las consecuencias de nuestros actos.

b) No. Porque tenemos derecho a ejercer nuestra sexualidad a cualquier edad, ¿no?

(Si elige a) **Rimus:** ¡Ja ja ja! O sea que no estás listo para la vida...

¿Sabes qué? Mejor me voy. No vaya a ser contagioso lo de la inmadurez.

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige b) **Rimus:** Mmmm. Interesante. Pero entonces... los de su especie (adolescentes) ¿pueden tener todas las relaciones sexuales que quieran? [..]

Posteriormente, el jugador continuaría con una serie de cuestiones confirmatorias respecto a la representación social anterior. Algunas de estas preguntas también tuvieron la misma mecánica que la anterior, donde una respuesta posiblemente no adecuada podría provocar que el usuario perdiera.

Quinto bloque de preguntas: Después, el usuario debía responder preguntas relacionadas con la segunda representación social para clarificar en el juego. En esta pregunta se le cuestionaría la diferencia entre embarazo no deseado y embarazo adolescente. De esa forma, el jugador debería haber respondido eligiendo el inciso a de la siguiente pregunta:

Rimus: Lo que estás tratando de decir es que ¿una cosa es planear y otra es desear? Entonces ¿un embarazo no deseado no es lo mismo que un embarazo adolescente?

Jugador :

a) Exacto. Un embarazo adolescente puede ser de diferentes tipos, por ejemplo: hay embarazos deseados a esta edad y la neta las chavas andan bien felices.

b) Ya, güey. Haces muchas preguntas. No hay ninguna diferencia. El embarazo adolescente es lo mismo que uno no deseado.

Al igual que en las preguntas anteriores, para confirmar que la respuesta "correcta" reflejara la manera de pensar del participante se agregarían más preguntas relacionadas con esta misma representación social.

Sexto bloque de preguntas: Después los usuarios se enfrentarían a responder pregunta relacionadas con la tercera representación social: identificar al *perreo* como un factor que no necesariamente propicia el embarazo en adolescentes. El tema se abrió mediante la siguiente pregunta, a la cual debieron responder cualquiera de los dos incisos, pero de preferencia, el b, porque muestra mayor información en la respuesta.

Rimus: Escucha... y ¿la violación puede ser la única razón por la que se dé un embarazo no esperado? Yo he escuchado que el *perreo* es un motivo que las embaraza.

Jugador :

a) No, we. El *perreo* no hace nada por sí solo. Es un ritmo. Se baila bien cachondo, pero no embaraza.

b) No, la neta no, we. Pero si perreando se bajan los calzones y de una vez se juntan las cosas de la vida, sí puede haber un chamaco en el futuro.

Séptimo bloque de preguntas: Al igual que el resto de las preguntas, se les harían otras confirmatorias con este tema. Después, se les cuestionaría a los usuarios acerca de la cuarta representación social a aclarar, la cual consistió en indicar que en una relación sexual de pie y sin protección sí podría embarazar a las adolescentes. Las preguntas aparecerían de la

siguiente manera y podrían haber sido correctas de cualquier manera, pero sería preferible que eligieran, primero el inciso b, y posteriormente, de nuevo el inciso b.

Rimus: En Rimus ese baile no existe. Tenemos uno que consiste en que dos Rimus-Beta tienen que bailar parados desnudos y bien pegaditos. Y es sin música.

El Rimus-Beta macho apareja a la hembra y así no hay peligro de tener un Rimus-Beta más en la comunidad. Deberían intentar el baile "Parados y de pie" para que no se embaracen, humanos.

Jugador :

a) ¿Qué? La neta no. Es peligroso. Aquí si puede ocasionar un embarazo.

b) Jajaja. Suena chistoso, marciano. Pero acá si bailamos eso, y si no hay protección, pus' va salir el chamaco.

Rimus: ¿Cómo sabes eso? El baile "Parados y de pie" es el más tradicional de mi planeta y no tiene nada de malo.

Quien no lo baila, es porque se quiere embarazar.

Jugador :

a) Pus' aquí en la Tierra, si bailamos eso, nos vas a embarazar, marcianito.

b) Aquí en la Tierra es al revés. Si bailamos eso y sin condón, capaz que hasta trillizos salen. Lo que pasa es que da igual cómo se tengan relaciones, sin protección sí te puede pasar.

Octavo bloque de preguntas: Por último, se les cuestionaría acerca de las probabilidades de que una mujer adolescente muera en el parto tras haberse embarazado. Esta representación social sería abordada de la siguiente manera, y debieron haber contestado el inciso a, puesto que demuestra mayor información respecto al tema.

Rimus: Ni modo, aquí no podrán bailar mi tradicional baile. Yo que estaba tan dispuesto a enseñarte...

Aunque, pensándolo mejor, sí podrían bailarlo porque ustedes los de especie adolescente, tienen altas posibilidades de abortar o de morir en un parto.

Así pueden fabricar más humanos con mi baile.

Jugador :

a) Eso no es cierto. La tasa de mortalidad materna en nuestra edad es la más baja. La más alta es la de las madres menores de 15 años.

b) No es cierto, we. No se ha comprobado lo suficiente que las chavas embarazadas se mueran sólo por ser adolescentes.

Una vez que los jugadores hayan completado este bloque de preguntas con las respuestas sugeridas, se podrá asegurar que han completado el juego.

Para realizar la prueba del juego, se invitó a los participantes a contestar conforme lo que pensaban; se les aclaró que no se trataba de un examen, sino de un juego. Se les indicó a los participantes que el juego se acabaría en cuanto se cerrará por sí sola la aplicación. No se advirtió si había respuestas menos adecuadas que otras porque lo que se pretendió fue saber cómo reproducían esas representaciones sociales.

Se decidió brindar una única oportunidad de terminar con el juego a cada participante porque su disponibilidad de tiempo fue reducida; la mayoría de ellos sólo había acudido al plantel para recoger un *baucher* de pago para inscribirse, por lo que fue necesario agilizar la manera en que se realizaban las dos fases de evaluación.

De esta manera, se le brindó el tiempo necesario a cada participante para que leyeran el juego detenidamente. Se buscó que no existieran factores que distrajeran, sin embargo, no se pudo controlar que existiera ruido externo como azotes de puertas, teléfonos sonando o máquinas de construcción funcionando. Aún así, como se describió previamente, estos factores no impidieron que los alumnos atendieran cada actividad de manera idónea.

En general, cuando comenzó la actividad (prueba del prototipo) todos los participantes atendieron adecuadamente las indicaciones. Posteriormente, cada alumno comenzó a

jugar. Lo primero que tenían que leer era la introducción de la historia; ésta se desplegaría ascendiendo (texto que aparece de abajo hacia arriba). En este punto hay poco que observar porque únicamente se pueden ver en los videos de jugabilidad que transcurre este texto. Pero es conveniente recordar que en los videos de observación, algunos alumnos mostraron fastidio en esta parte del juego.

Posteriormente, en el momento en que comenzó la primera pregunta se pudo observar que todos los alumnos entendieron cómo contestar las preguntas; no fue necesario instruirlos en la manera de navegar y hacer funcionar el prototipo.

El tiempo en que respondían la primera y el resto de las preguntas variaba, pero lo interesante de revisarlo es que se puede confirmar que cada alumno leyó atentamente cada pregunta. Esto indica que sus respuestas si fueron pensadas y previamente analizadas.

En general, se observó que todos los participantes contestaron afirmativamente el primer bloque de preguntas, relacionado con la aceptación de "la misión". Sólo se apreció que la participante 4 respondió de manera negativa en una pregunta confirmatoria respecto a la colaboración con el personaje principal. Esto ocasionó que repitiera el primer bloque de preguntas.

También, se puede apreciar que todos los participantes contestaron de manera afirmativa el segundo y tercer bloque de preguntas, las cuales también servían como confirmaciones y como una introducción de lo que se abordaría en el juego.

Una vez que los estudiantes revisaron la primera pregunta del cuarto bloque, es decir, aquella correspondiente a la primera representación social, se observaron las primeras diferencias significativas. Para sistematizar esas diferencias se realizó la tabla 15, que describe la relación de los participantes con la última pregunta que contestaron. De esta manera, se percibió que en este primer bloque de representaciones sociales, nueve participantes de doce, no pudieron completar el juego porque contestaron de manera "poco adecuada" la pregunta: "¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"

Esto indica que reprodujeron la primera representación referente a que se conceptualizan como personas inmaduras que no pueden tener relaciones sexuales por no asumir las consecuencias de sus actos. Desafortunadamente los nueve participantes que opinaron esto, tuvieron que renunciar a continuar al juego porque tenían que continuar con la segunda fase de la evaluación.

Lo anterior permite rescatar los discursos de participantes como el 1, quien dijo que le hubiera gustado ver más información o más preguntas. Además este es un hallazgo importante para revelar por qué no cambiaron significativamente sus respuestas en el cuestionario de salida.

No. De participante	Última pregunta respondida
1	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
2	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
3	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
4	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
5	Completó todo el juego
6	"Entonces ¿un embarazo no deseado no es lo mismo que un embarazo adolescente?"
7	"Pensé que ustedes como especie humana no podían mantener a nadie y mucho menos trabajar. Porque son seres inmaduros. Pensé que no tomaban decisiones..."
8	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
9	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
10	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
11	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
12	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19: Relación de última pregunta que respondieron los participantes en el prototipo

Remitiéndose al puntaje total de las primeras cuatro preguntas, se resalta que los cambios entre un cuestionario y otro, son pocos y además son bajos. Esto significa que la mayor parte de los adolescentes no cambiaron de opinión porque no tuvieron oportunidad de completar el juego. Es decir, prácticamente nueve participantes no revisaron la información relacionada con las representaciones sociales que se preguntaban en los cuestionarios.

Evidentemente tres participantes tuvieron otro desempeño en el juego. Sin embargo, el participante 6 tampoco completó el juego; terminó su participación porque contestó de manera adversa a la pregunta: "Entonces ¿un embarazo no deseado no es lo mismo que un embarazo adolescente?" permitiendo entender que pensó que no existía alguna diferencia entre esos dos conceptos.

En el caso anterior ocurre algo peculiar: revisando las respuestas de los dos cuestionarios (entrada y salida), pese a haber trascendido hasta la segunda representación social, sus puntajes disminuyeron, situación que debió haber sido contraria. Aunque, si se revisa bien, se puede notar que prácticamente no rectificó ninguna representación social porque la correspondiente al tema de la madurez para tener relaciones sexuales, no estaba incluida como pregunta en los cuestionarios. En este caso, se puede decir que el prototipo únicamente sirvió para recordar algunos conceptos en el usuario, no para precisarlos.

Para finalizar este análisis, es preciso revisar el caso del resto de los participantes: el caso del participante 5 y 7. Primero se describirá el correspondiente al participante 7, puesto que forma parte de los alumnos que no pudieron completar el juego.

Es relevante porque este participante, aunque mostró mayor avance respecto a los anteriores, sólo completó algunas preguntas del quinto bloque, las cuales consistieron en preguntar y confirmar si un embarazo no deseado significaría lo mismo que un embarazo adolescente. Aunque el participante resolvió adecuadamente la primera pregunta este bloque, las preguntas confirmatorias no permitieron que éste continuara en el juego, contestando de manera "esperada" a la pregunta: "Pensé que ustedes como especie humana no podían mantener a nadie y mucho menos trabajar. Porque son seres inmaduros. Pensé que no tomaban decisiones..."

A pesar de que este participante no completó el juego, logró obtener el puntaje más alto en la sumatoria de las respuestas de los cuestionarios, además de que sí se reflejó cierto cambio en el puntaje del cuestionario de salida, aumentando un punto más. Se puede decir que el caso de este participante fue eje para este estudio porque fundamentó una representación social; justamente tras haber respondido las preguntas del quinto bloque del prototipo.

Finalmente, el caso del participante 5 fue el más buscado para esta investigación, puesto que logró finalizar todo el juego sin ningún obstáculo. De hecho revisando los videos de jugabilidad, en su caso, se percibe cómo responde de manera detenida cada pregunta.

Aunque si se contrasta su resultado con los cuestionarios, no se nota ascenso de puntajes, pero sí cambios específicos en sus respuestas. En algunas sumó puntos y en otras los restó, pero es relevante darse cuenta que cambió su respuesta en la pregunta 2, la cual había respondido incorrectamente en el cuestionario de entrada.

En este caso se puede interpretar que el juego no influyó mucho en la toma de decisiones del participante, no por lo menos en ese corto plazo porque sus respuestas no presentaron mejorías. Más bien, el prototipo permitió que cambiara de opinión respecto a la idea de que tener relaciones sexuales de pie puede ocasionar un embarazo adolescente.

En general se aprecia que tras haber jugado con el prototipo, los doce participantes no cambiaron de manera notoria sus representaciones sociales; al contrario, más bien,

se observó que continuaron reproduciendo las representaciones sociales asociadas al embarazo en la adolescencia. Esto también ayudó a percibir que los estudiantes poseen la idea de que son inmaduros y no deberían tener relaciones sexuales.

Se reconoce que una limitante que debe considerarse en los siguientes estudios con prototipos como este es, brindar la posibilidad de sumar o restar puntos para evitar que los adolescentes pierdan y no tengan acceso a todo el juego. Aunque, en esta ocasión, se propuso realizar esta dinámica, también sirvió para darse cuenta que desde el momento en que se les menciona la palabra inmadurez, ellos se apropian de ésta y se la adjudican a su naturaleza, asociada a su inexperiencia.

Es digno de reconocer la participación del alumno número 7 porque fue quien demostró haber cambiado de manera evidente sus respuestas tras haber jugado con el prototipo. Esto lleva a pensar que, el hecho de haber terminado el juego no es un requisito para provocar los cambios.

Conforme a lo explicado se puede determinar que el juego sí coadyuvó a la precisión de representaciones sociales, sin embargo, se evidenció de manera parcial, pero se logró en dos participantes. Esto comparando las respuestas de sus cuestionarios y su manera de haber jugado.

Interpretación de análisis cualitativo

Confrontando los resultados obtenidos en el análisis de observaciones y videos de jugabilidad, se puede concluir que los doce participantes tuvieron disposición y estuvieron atentos a indicaciones y lectura de preguntas, sin embargo, factores como el ruido y el cansancio distrajeron su atención por momentos.

Se puede determinar que la mayoría de sus respuestas (cuestionarios y juego) fueron analizadas antes de ser inscritas. Por esto, se puede hacer válida la prueba de evaluación. Además, esto demuestra que los adolescentes sí estuvieron reproduciendo las representaciones sociales del tema, pero que sólo dos integrantes del grupo evidenciaron un cambio en su manera de pensar.

Contextualización de los resultados de la fase 1 de evaluación

Con base en todo lo expuesto en esta fase, se puede determinar que los participantes mantuvieron sus representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia, debido a que no les fue posible haber continuado con el juego. Esto se puede verificar desde el análisis cuantitativo y se confirma con las observaciones realizadas. Lo anterior significa que la mayoría de los alumnos reproducía las representaciones sociales expuestas y no las cambiaron.

Además, se encontró que la mayoría de los participantes no pudieron continuar el juego debido a que reprodujeron el discurso que propone ver a los adolescentes como seres inmaduros para tener relaciones sexuales. En este aspecto, el hallazgo es claro; es pertinente mencionarles a los estudiantes que pueden tener relaciones sexuales, pero cuidándose.

En este caso, es importante señalar que los dos casos que reportaron progreso razonable en el prototipo no mostraron haberse apropiado de la información, puesto que sus respuestas fueron modificadas levemente, es decir, sólo les permitió seleccionar otra respuesta, aunque no fuera la más adecuada.

Así mismo, se observó que, a la mayoría de los alumnos les agradó la narrativa y sobre todo el lenguaje con el que se contó la historia. En ese aspecto, esto sirvió para atraer la atención de los alumnos y generar reacciones positivas. Sólo hubo una persona que mostró evidente desagrado ante la historia.

Los anteriores hallazgos permiten dar cuenta que el hecho de utilizar este primer prototipo como herramienta para coadyuvar a la clarificación de representaciones sociales es apenas el principio para lograr el objetivo, pues se necesitan realizar correcciones de errores del prototipo, de la manera de evaluar y de la elección de sujetos y lugares para efectuar la evaluación.

Análisis de los resultados obtenidos en la fase 2 de evaluación del prototipo Misión E-A

La segunda fase de la evaluación de Misión E-A se enfocó en la parte gráfica del prototipo. Tuvo el objetivo de conocer si la propuesta icónica y visual se consideraba pertinente para integrarse, en el futuro, al prototipo. Es importante reiterar que la interfaz gráfica de este juego no fue utilizada en el prototipo, por lo que fue hasta esta segunda etapa de evaluación donde los alumnos pudieron apreciar cómo se vería el juego terminado; por medio de impresiones a color y a tamaño real de un teléfono celular inteligente promedio.

Se propuso que, para esta evaluación se dividiría en dos partes, las cuales tuvieron objetivo de evaluar distinta información. En las próximas líneas se detallan los ejercicios realizados, así como sus objetivos particulares.

Cada hallazgo fue grabado en video, además de que, para cotejar la información obtenida, se tomaron fotografías de las dinámicas realizadas para cumplir el objetivo de esta fase de evaluación.

A diferencia de la etapa anterior, en esta se decidió analizar la información utilizando ambos métodos (cualitativo y cuantitativo) de manera simultánea, puesto que los hallazgos fueron cualitativos, pero su naturaleza permitía cuantificar en cierta medida cada uno.







Análisis de primera parte de la fase 2 de la evaluación del prototipo Misión E-A

En la primera parte, nombrada "Evaluación de la comprensión de pictogramas de la interfaz", se pretendió evaluar si la representación iconográfica fue pertinente para los usuarios, si se comprendió su significado y su asociación. Para ello, se utilizaron los pictogramas de cada botón de Misión de E-A, impresos a color y a mayor escala para su mejor apreciación. Además, se utilizaron tarjetas con la palabra que indicaba la función de cada pictograma.

Los pictogramas representaban cada una de las funciones que tendría Misión E-A en las próximas versiones, entre las cuales se propuso un menú con lo siguiente: 1) Activa/desactivar sonido, 2) "¿Quiénes somos?", 3) Compartir, 4) Califícanos, 5) Escríbenos. Además, se pensó en incluir pictogramas que permitieran conducir a las opciones de configuración y regreso de página.

Con todo esto, se le pidió a cada participante que relacionara cada palabra impresa con la imagen que pudiera representar, de acuerdo con lo que creyeran, la función correspondiente. Es decir, se pensó en que los participantes, jugaran algo similar a un "memorama" para percibir cada ícono representaba las funciones propuestas.

A continuación, se muestra cada pictograma y su función correspondiente utilizados en las tarjetas:

	Activar/Desactivar Sonido
	¿Quiénes somos?
	Compartir
	Califícanos
	Escríbenos
	Configuración
	Regresar

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20: Relación de íconos con su significado.

Los resultados de esta primera parte fueron positivos. De los 12 alumnos, sólo uno tuvo un error. En la siguiente tabla puede observarse las respuestas correctas e incorrectas, por participante y con observaciones del error que se cometió:

Participante	Respuestas Correctas	Observaciones
1	7 / 7	
2	7 / 7	
3	7 / 7	
4	7 / 7	
5	7 / 7	
6	6 / 7	Confundió los pictogramas "configuración" y "compartir"
7	7 / 7	
8	7 / 7	
9	7 / 7	
10	7 / 7	
11	7 / 7	
12	7 / 7	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21: Registro de respuesta y observaciones por participante.

Es muy importante mencionar que se percibió mucha confianza por parte de los alumnos en esta dinámica, es decir, que están familiarizados con la iconografía de distintas interfaces gráficas. Asimismo, se observó que les fue sencillo responder al ejercicio, ya que todos lo realizaron en menos de un minuto.

A pesar de que una alumna obtuvo un error, gracias a esta dinámica se determinó que, en general, los pictogramas utilizados en la interfaz de Misión E-A fueron adecuados y que el significado de éstos se comprendió.

Análisis de segunda parte de la fase 2 de la evaluación del prototipo Misión E-A

Una vez terminada la evaluación de la comprensión de pictogramas de la interfaz, se pasó a la segunda parte de la fase dos de la evaluación, la cual fue nombrada "Evaluación de la interfaz gráfica". En esta parte se tuvo el objetivo de evaluar si la interfaz gráfica del juego Misión E-A fue pertinente y atractiva para el usuario, así como determinar si los colores y la tipografía utilizada fueron adecuados.

Para lograr lo anterior, se utilizaron impresiones en papel couché de 300 gramos de un celular a color y a tamaño real, con las todas las partes de la interfaz de Misión E-A dentro de la pantalla del celular. La instrucción al alumno fue observar y colocar en orden las tarjetas

de la interfaz de Misión E-A, según como aparecerían en el juego al momento de abrir la aplicación móvil. Una vez que terminado este ejercicio, se realizó un cuestionario oral de ocho preguntas, con base en la dinámica anterior, el cual se mostrará posteriormente con los resultados correspondientes.

La primera actividad que se encomendó a los participantes para que realizaran, fue que ordenaran las tarjetas de papel, que se encontraban en la mesa. Esto con el fin de verificar si identificaban la manera en que se navegaría por el juego. El orden en que los participantes debieron haber colocado las tarjetas de papel tuvo que haber sido el que se muestra en las ilustraciones 30, 31 y 32 disponibles en el capítulo 6.

Los resultados de esta actividad, a diferencia de la primera, no fueron satisfactorios porque se detectaron diversos errores y, asimismo, se percibieron dudas y confusión en algunos alumnos.

De los doce alumnos a quienes se les aplicó este ejercicio, solo cuatro de ellos lograron concretarlo correctamente. En la siguiente tabla se observa el número de errores cometidos:

Participante	Número de Errores
1	0
2	2
3	5
4	0
5	0
6	3
7	6
8	3
9	3
10	4
11	5
12	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22: Registro de errores durante primer ejercicio de segunda parte de la segunda fase de evaluación.

Como parte de la segunda actividad, se realizaron cuestionarios orales con ocho preguntas a cada alumno, una vez que terminaron de ordenar las tarjetas. Las preguntas que se aplicaron fueron las siguientes:

1. ¿Consideras que es necesario eliminar algunas tarjetas? ¿Cuáles?
2. ¿A qué te remite el personaje principal de Misión E-A?
3. ¿A qué te remite la primera pantalla de la interfaz de Misión E-A?
4. ¿Se te dificultó la lectura del texto?
5. En tres palabras, ¿cómo describirías la fuente utilizada?
6. ¿Qué significado le darías a la combinación de colores verde/azul marino/naranja?

7. ¿A qué te remite el fondo de las pantallas de Misión E-A?

8. ¿Qué sugerencia tienes para mejorar el juego Misión E-A?

Los resultados mostraron que es difícil determinar la veracidad de las respuestas en el tema del entendimiento de la secuencia de la interfaz, ya que existen incongruencias entre los errores cometidos en el ejercicio de las tarjetas de la interfaz y las respuestas del cuestionario.

Por un lado, es evidente que los alumnos tuvieron problemas al momento de ordenar las tarjetas y, por otro lado, la mayoría de ellos respondieron "no" cuando se les preguntó "¿Consideras que es necesario eliminar algunas tarjetas? ¿Cuáles?"; sólo dos alumnos (de doce) respondieron que sí sería prudente eliminar algunas tarjetas.

Existe también otra posibilidad que no debe ser descartada: que las tarjetas tengan un orden que provoque una intuición muy subjetiva, es decir que, a pesar de que están diseñadas con cierto orden, algunas de ellas podrían estar en un orden completamente distinto y, aún así, seguir cumpliendo con su función y no alterar el funcionamiento o, incluso, armonía visual del juego.

La intención del diseño fue bien percibida por parte de los participantes. Por ejemplo, en la segunda pregunta: "¿A qué te remite el personaje principal de Misión E-A?", se rescataron respuestas esperadas como "A un marciano", "A una misión", "A algo entretenido", "A un juego", "A una caricatura". Esto refleja que los participantes representaron adecuadamente al personaje principal y lo personificaron en un marciano.

Así mismo con la tercera pregunta se escucharon repuestas deseadas, puesto que cuando se les cuestionó: "¿A qué te remite la primera pantalla de la interfaz de Misión E-A?": surgieron respuestas como "A que hay que resolver un problema", "A que tienes que salvar a una especie", "Al universo", "A que un marciano tiene una misión". Cabe mencionar que existió una respuesta negativa. De los doce alumnos entrevistados, uno de ellos respondió "Está aburrida", lo cual refleja que no respondió la pregunta de forma literal, más bien, la entendió de otra manera. Se cree que esta pregunta generó la oportunidad para expresar su opinión respecto a la primera pantalla.

Al momento de analizar el texto en las preguntas cuatro y cinco, "¿Se te dificultó la lectura del texto?" y "En tres palabras, ¿cómo describirías la fuente utilizadas?" En la pregunta cuatro, un alumno respondió que se le dificultó el texto debido a que no llevaba sus anteojos y otro alumno, aunque no hizo alusión al tamaño de las letras, comentó que le pareció que llevaba mucho texto. Los otros diez alumnos respondieron "no" a la pregunta.

En la pregunta cinco, las respuestas indicaron que los participantes sintieron satisfacción respecto a la tipografía empleada en la interfaz gráfica. Los adjetivos que más se destacan son: "Legible", "Accesible", "Fácil de entender", entre otros.

En cuanto a los colores de la interfaz, se hizo la pregunta: "¿Qué significado le darías a la

combinación de colores?". Los alumnos respondieron con calificativos positivos como "Son llamativos", lo cual se interpreta que les agradó. Sólo hubo una excepción; que contestó "Le falta más color". Esta respuesta significa que la interfaz no le resultó lo suficientemente agradable a este participante, pero además, representa una crítica que puede contribuir a la modificación de la paleta de colores.

En la pregunta número siete, se indagó sobre el fondo de la pantalla de la interfaz, preguntando: "¿A qué te remite el fondo de las pantallas de Misión E-A?". Las respuestas, en su mayoría, una vez más fueron congruentes con la intención de la propuesta del diseño, siendo las respuestas más comunes "Al espacio", "A que estás viajando", "A algo virtual". Sólo un alumno se mostró insatisfecho, comentando "Está muy apagado".

Por último, en la última pregunta, "¿Qué sugerencia tienes para mejorar el juego Misión E-A?", los alumnos se mostraron poco participativos y renuentes a proponer alguna sugerencia. Se mostró falta de interés y urgencia por terminar la dinámica. Sólo uno de los doce alumnos expresó una sugerencia: "Ponerle más personajes y más color".

Es difícil determinar si los alumnos respondieron con toda sinceridad esta última parte de la fase dos de la evaluación, sin embargo, en su lenguaje corporal se percibió cierto desinterés, ya que miraban constantemente a la puerta y a los alumnos que se encontraban fuera en el pasillo.

A pesar de esta desventaja en la última parte, los alumnos respondieron los ejercicios anteriores con más disposición y facilidad. Se notó cierta diferencia en la actitud entre los ejercicios de los pictogramas y las pantallas de la interfaz, y el cuestionario oral, por lo cual podría asumirse que les interesó más responder y colaborar a las peticiones resolviendo un problema con apoyos visuales.

Contextualización de los resultados de la fase 2 de evaluación

Con lo antes descrito se concluye que en esta fase, la respuesta de los participantes fue la deseada y la esperada, puesto que indicó la apropiación significativa de cada uno como se esperaba. En la primera parte, se notó que los doce alumnos resolvieron correctamente el ejercicio de relacionar los significados de los íconos, ello permite pensar que esas representaciones son pertinentes para utilizarse en el juego.

Por otra parte, en el siguiente ejercicio (acomodo de interfaz de usuario) hubo errores, sin embargo, determinar que por esa razón no se debe considerar el orden propuesto, sería equivocado y adelantado, puesto que la manera en que cada participante ordenó las tarjetas de papel puede considerarse como la interpretación individual de cómo navegarían cuando esté completamente diseñado el juego. Sin embargo, los errores pudieron deberse no sólo a ese detalle, también, a la posible distracción y aburrimiento de los participantes, quienes ya demostraban cierto hartazgo.

En cuanto a las preguntas realizadas después del ejercicio, se puede rescatar que aunque la mayoría respondió con tendencia hacia la conformidad y satisfacción, hubo por lo menos un integrante del grupo que difería y respondía adversamente. Ello, lejos de considerarse como negativo, se considera como llamadas de atención, que pueden ser certeras para mejorar el aspecto visual de la interfaz.

Interpretación final de resultados

Con base en los hallazgos presentados arriba se puede deducir que no se cumplió el objetivo general de la evaluación, el cual consistió en clarificar las representaciones sociales de los adolescentes respecto al embarazo, sin embargo, parte de los objetivos específicos de ésta, sí se cumplieron, ya que aspectos como el lenguaje de la narrativa del juego y la iconografía fueron adecuados para generar interés y comprensión en los adolescentes.

Es crucial señalar que, tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso que requiere de ser constante y apoyado con recursos, esta propuesta significa una contribución para reemplazar las representaciones sociales que cada participante posee. Sin embargo, es preciso mencionar que se debe realizar hincapié en aquellas relacionadas con la autopercepción de los adolescentes, pues esto puede representar uno de los factores elementales para continuar con la desmitificación de creencias sobre el embarazo en la adolescencia.

Además, se mostró que la propuesta de acción de esta estrategia posee el trabajo interdisciplinario entre la comunicación, el diseño de información y las tecnologías de información porque se integraron tanto en el prototipo como en la propuesta visual. Aunque en este primer prototipo no existió una integración concreta en la funcionalidad del prototipo, con los hallazgos obtenidos, se puede continuar con esta tarea, para generar una aplicación mayormente interactiva e interdisciplinaria.

Pese a que, con los datos descritos ya se ha realizado un balance acerca de los objetivos alcanzados, de acuerdo con Rafael Alberto Pérez, es preciso que la estrategia sea monitoreada y revisada para generar información pertinente para su cambio o continuación.

Fase 5. Monitorización, reconducción y dirección del futuro

Una vez que ya se ha concretado la fase 4 del Modelo Estrategar, se puede pasar a la última fase. De acuerdo Rafael Alberto Pérez (2009) en esta fase, se contrastan los resultados obtenidos con las metas y objetivos para dirigir una reorientación futura. En el caso de este apartado, únicamente se realizará el balance de los resultados obtenidos en la propuesta de acción (prototipo de juego basado en texto), puesto que la otra parte, correspondiente a la

estrategia forma parte de las conclusiones generales presentadas en el siguiente apartado.

En este espacio se describirán algunos puntos de manera sintética que puede ayudar a entender lo obtenido en el prototipo. Con esto, se pretende contribuir a señalar qué características deben cuidarse o modificarse para obtener mejores resultados.

Por tanto, se realizará un balance en cuanto a la propuesta de acción: el primer prototipo de juego basado en texto para precisar las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia.

Aspecto	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias para el futuro
Narrativa del juego	Lenguaje y empleo de los códigos comunicativos fue adecuadamente aceptado	A algunos adolescentes les pareció poco congruente con el tema.	Continuar con el empleo de códigos comunicativos. Realizar un taller para la creación de historias pertinentes para una narrativa alineada con el tema.
Interfaz visual del juego	Iconografía convencional Colores aceptados Dibujos aceptados	Poca congruencia y balance entre colores y aspectos iconográficos	Utilizar íconos propuestos Realizar un nuevo taller de diseño participativo para generar ideas acerca de colores y apreciación de ellos.
Funcionalidad	Mecánica de juego aceptada	Mucho texto No existía posibilidad de reiniciar una partida No había puntajes No había integración de lo visual No hubo posibilidad de crear respuestas	Generar una interacción más completa considerando las desventajas señaladas e incorporarlas en futuros prototipos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23: Balance de fortalezas, debilidades y sugerencias para el futuro de la evaluación del prototipo.

Como se puede notar, la propuesta de juego basado en texto es pertinente, pero para generar mejores resultados es necesario considerar aspectos que se vinculan con la participación de los adolescentes, por ejemplo, se considera que es crucial involucrarlos en la creación de la narrativa para el juego, así como en la generación de la mecánica del juego. Además, darles más tiempo para jugar, permitir que los participantes jueguen más veces con el prototipo y evaluar de otra forma también pueden ser aspecto que puedan mejorar los resultados aquí presentados.

Por otra parte, se sugiere que la conformación de equipos amplios donde interactúen los comunicólogos, diseñadores y licenciados en computación sea prioridad, porque se tendrán mayores posibilidades de contribuir a la interacción mejorada con los usuarios.

Así mismo, se sugiere indagar en otras posibilidades de herramientas como aplicaciones o juegos móviles que sean capaces de involucrar la información sustentada de aquellas representaciones sociales obtenidas. Es decir, buscar otras maneras de difundir la información científica y objetiva de los embarazos en la adolescencia.

Por último, es pertinente establecer que Misión E-A forma parte de una propuesta que puede ser retomada y mejorada. Por parte de esta investigación, quedan como limitantes algunas cuestiones vinculadas con los costos y el tiempo para las futuras mejoras del juego basado en texto.

Con los párrafos anteriores se da por concluido este trabajo no sólo por el hecho de haber completado todas las fases del Modelo Estrategar, sino, porque, aunque el proceso estratégico continua, esta investigación cede dicha continuación a quienes deseen retomar este proyecto.



Conclusiones.

En esta investigación se abordó un tema que suele estar presente en la realidad mexicana como parte de uno de los “problemas” que no se han resuelto o, por lo menos, que no se han logrado disminuir de manera presumible: el embarazo en la adolescencia. Sin embargo, este estudio consistió en abordarlo desde un punto de vista diferente, en el que no sólo se revisó el estado del arte del quehacer gubernamental nacional e internacional en materia, sino que radicó en saber qué representaciones sociales reproducen los adolescentes al respecto.

Este estudio tuvo el objetivo de construir una estrategia dinámica a través del uso de la tecnología mediante un juego basado en texto para precisar las representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia en estudiantes de 15 a 19 años del CONALEP Plantel Santa Fe. Con esto, se buscó generar apropiación de la información pertinente respecto a las creencias o ideas que tenía la comunidad mediante la creación de una estrategia cuyo aporte trascendental radicó en proponer un prototipo de juego de texto para teléfonos móviles.

En esta investigación, se demostró que la interacción interdisciplinaria no sólo se reflejó al momento de desarrollar la aplicación móvil, sino en todo el proceso, puesto que las tres líneas de generación de conocimiento (comunicación, diseño y computación) aportaron técnicas, instrumentos y métodos para generar y visualizar información. Un ejemplo de esto fue en la etapa de análisis, en donde se utilizó la técnica de extracción automática de palabras, que integraba aspectos del diseño de información, los sistemas para la interacción y la comunicación.

Por otra parte, se pudo notar que el diálogo funcionó como una de las maneras para interactuar respetuosamente con la comunidad. El diálogo demostró ser un instrumento válido para conocer los códigos comunicativos de los adolescentes, los cuales fueron compartidos y reconocidos por los adolescentes en el momento de jugar con el prototipo. Esto indica que las estrategias deben incluir en su lenguaje, los códigos específicos de una comunidad para coadyuvar a su atención y apropiación.

También se apreció que los alumnos, en su mayoría, desean participar o ser incluidos en las estrategias de prevención de embarazos no deseados. Eso indicó que los responsables

en hacer campañas de prevención no han permitido que se escuchen sus voces o que intervengan, lo cual se buscó contrarrestar en el procedimiento de esta estrategia.

Por otra parte, aunque los adolescentes no se apropiaron de la información presentada en el prototipo, se puede decir que se cumplió con el objetivo general, puesto que, tan sólo al haber propuesto el software como un medio para precisar las representaciones sociales, ya indicaba que se estaba coadyuvando. Con esto, queda claro que esta investigación forma parte de una acción más dentro del estado del arte referente al estudio de las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia.

Aunado a lo anterior, como en todas las investigaciones, existieron limitantes tales como la falta de tiempo para optimizar la aplicación, la falta de integrantes en el equipo de investigación y la ausencia de tiempo para continuar conociendo a los adolescentes. Estas limitantes pueden ser subsanadas si se atienden las recomendaciones siguientes:

Continuar generando estudios acerca de representaciones sociales y embarazo en la adolescencia para enriquecer el estado del arte en materia.

Mejorar el proceso participativo ubicando como prioridad el hecho de involucrar totalmente a las comunidades, de tal manera que la propia comunidad genere y desarrolle sus propias tácticas dentro de las estrategias para mejorar sus realidades.

Incorporar elementos como puntajes, oportunidades y funciones propuestas al prototipo de juego basado en texto que se utilizó en este proyecto. Su enriquecimiento podría contribuir a alcanzar objetivos de mayor alcance para investigaciones como esta.

Investigar y buscar el origen de las representaciones sociales del embarazo en la adolescencia para conocer de dónde provienen las creencias no científicas de los adolescentes.

Por último, sólo cabría aclarar que para este estudio la idea de que los procesos educativos no son definitivos y que, se tienen que reforzar constantemente es importante, porque esta estrategia fue resultado de apenas una acción más para cumplir con el objetivo general de esta investigación. Es deseable que se sigan realizando estudios encaminados a la apropiación de información para generar cambios y mejoras.

Bibliografía Consultada

- Abric, J.-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. *Prácticas sociales y representaciones*.
- Alldred, P., & David, M. (2010). What's important at the end of the day? Young mothers' values and policy presumptions. En S. Duncan, C. Alexander, & R. Edwards, *Teenage Parenthood: What's the Problem?* (págs. 24-46). Estados Unidos: The Tufnell Press.
- Banquero, R. (1990). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. México: Editorial Aique.
- Buber, M. (1947). *Between Man and Man*. Londres: Keagan Paul.
- Cabré, T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*, Barcelona: Antártica.
- Ceja Bravo, L. A. (2014). *El diseño participativo desde el paradigma de la complejidad en la actualidad*. Universidad Madero Puebla. Puebla: Universidad Madero Puebla.
- Chowdhury, G. G. (2003). Natural Language Processing. *Annual Review of Information Science and Technology*, 51-89.
- CONALEP Plantel Santa Fe. (30 de Junio de 2016). *Oferta educativa*. Recuperado el 10 de Julio de 2016, de Oferta Educativa: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/santa-fe/oferta-educativa/Paginas/default.aspx>
- _____ (s.f.). *Misión/Visión*. CONALEP. Obtenido de CONALEP: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/santa-fe/quienes-somos/misionyvision/Paginas/default.aspx>
- Consejo Nacional de Población. (2016). *Situación de la Salud Sexual y Reproductiva. República Mexicana*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Población.
- _____ (2016). *Tasa Global de Fecundidad y Tasa de Fecundidad Adolescente, 2009 y 2014*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2016, de Sitio Web de Consejo Nacional de Población: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Tasa_Global_de_Fecundidad_y_Tasa_de_Fecundidad_Adolescente_2009_y_2014
- Cowie, J. Yorick W. (2000). "Information extraction". En *Handbook of Natural Language Processing*, editado por R. Dale, H. Moisl and H. Somers. New York, Marcel Dekker.
- Covi Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 65-79.

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *El Yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairós.
- Deshler, D., & Sock, D. (1985). *Community Deveploment Participation: A Concept Review of the International Literature*. Suecia.
- Díaz-Sánchez, V. (2003). El embarazo de las adolescentes en México. *Gaceta Médica de México*, 139(1), 23-28.
- Domínguez Vera, E. D. (2015). *Programación estructurada: Raptor y Lenguaje C*. Ciudad de México: Alfaomega- Marcombo.
- Duncan, S., Alexander, C., & Edwards, R. (2010). What's the problem with teenage parents? En S. Duncan, C. Alexander, & R. Edwards, *Teenage Parenthood: What's the Problem?* (págs. 1-23). Estados Unidos: The Tufnell Press.
- Ehrenfeld Lenkiewicz, N. (2001). Jóvenes y salud reproductiva: de políticas y realidades. *El Cotidiano: Revista mexicana de la realidad actual*(109), 37-41.
- _____ (2011a). *Pregnancy in mexican adolescents. Redefining experiences*. Estados Unidos: Lambert Academic Publishing.
- _____ (2011b). Sexualidad, género y violencias: encuentros y desencuentros. En N. Ehrenfeld Lenkiewicz, *Mujeres y acciones: aspectos de género en escenarios diversos*. (págs. 13-29). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa - Universidad de Colima.
- _____ (2016). Los discursos de las adolescentes sobre su maternidad, Ciudad de México. En M. Himelda Ramírez, & M. Barrios Acosta, *Maternidades y paternidades. Discusiones contemporáneas* (págs. 65-84). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México* (Vol. 4 de jóvenes (Causa Joven)). México: Causa Joven).
- Ferguson, K., & Candy, S. (2014). *Participatory Design Handbook*. Sidney: CoDesign Studio Agile Development Group.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México. Siglo XXI.
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil A.C. Save The Children. (2016). *Embarazo y Maternidad en la adolescencia. Estado de las madres en México*. Ciudad de México: Save The Children.
- García Hernández, C., & Espinosa Meneses, M. (2014). Espacio, cuerpo y apropiación del conocimiento en los museos. En C. García Hernández, & M. Espinosa Meneses, *Contextos educativos no-formales: museos y la apropiación del conocimiento científico* (págs. 1-16). México: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa.
- Gephi.org. (2008-2016). *Features*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de Gephi.org: <https://gephi.org/features/>

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Gómez Quintero, N. (8 de Marzo de 2016). *México, con "epidemia" de embarazos adolescentes*. El Universal.
- González de Cossío, M. (2015). La apropiación del conocimiento para influir en las actitudes. De los datos a la experiencia en una exposición. En C. García Hernández, & M. Espinosa Meneses, *Contextos educativos no-formales: el museo y la apropiación del conocimiento científico* (págs. 49-69). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.
- González de Cossío, M. (2016). *Diseño de información y vida cotidiana*. México: Designio.
- Gosling, J., Joy, B., Steele, G., & Bracha, G. (2000). *The Java Language Specification. Second edition*. Mountain View, California, USA: Sun Microsystems Inc.
- Graefe, G. (2012). *The need for design can only increase*. Obtenido de The need for design can only increase: <http://tinyurl.com/kragy3h>
- Groupe Urgence, réhabilitation, développement. (2009). *Manual de la participación para los actores humanitarios: cómo mejorar la implicación de las poblaciones afectadas por la crisis en la respuesta humanitaria*. Madrid: Groupe URD.
- Grupo de Trabajo para la Salud y Desarrollo Comunitario de la Universidad de Kansas. (2016). *Capítulo 3. Evaluar las necesidades y los recursos de la comunidad*. Recuperado el 5 de Julio de 2016, de Caja de Herramientas Comunitarias: <http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/valoracion/valorar-las-necesidades-y-recursos-comunitarios/desarrollar-un-plan/principal>
- Gumucio Dagrón, A. (2009). Modelo estratégico de Comunicación para el Cambio Social y el Desarrollo. En R. A. Pérez, *Hacia una teoría general de la estrategia* (págs. 501-508). Madrid: Ariel Comunicación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Horn, R. (1999). Information Design: The Emergence of a New Profession. En R. Jacobson, *Information Design* (págs. 15-16). Cambridge: MIT Press..
- IBM Research. (2016). *The Deep QA Research Team*. Recuperado el 10 de diciembre de 2016, de The Deep QA Research Team IBM: http://researcher.watson.ibm.com/researcher/view_group.php?id=2099
- Instituto Nacional de Salud Pública. (26 de septiembre de 2016). *Salud sexual y reproductiva y prevención de embarazo en adolescentes*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2016, de Sitio Web del Instituto Nacional de Salud Pública: <https://www.insp.mx/avisos/3866-salud-sexual-reproductiva.html>
- Jackson W., P. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan, & K. Egan, *Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 25-51). Nueva York: Amorrortu Editores.

- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: Un campo en expansión. En D. Jodelet, *Las representaciones sociales* (págs. 47-78). Paris: PUF.
- _____ (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural. En D. Jodelet, & A. Guerrero Tapia, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (págs. 7-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Jurafsky, D., James M. (2009). *Speech and Language Processing. An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics and Speech Recognition*. Nueva Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall.
- Kendall, K. E., & Kendall, J. E. (2006). *Systems Analysis and Design* (Octava edición ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity. History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- _____. (2010). A Taxonomy of Interdisciplinarity. En R. Frodeman, *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (págs. 15-30). Nueva York: Oxford University Press.
- Kobanski, A. S. (1975). *An analytical Interpretation of Martin Buber I and Thou*. Nueva York: Barron's Educational Series.
- Lecky-Thompson, G. W. (2009). *Fundamentals of Network Game Development*. Nueva York: CENGAGE Learning.
- Lodge, D. (1990). Narration with Words. En H. Barlow, C. Blakemore, & M. Weston-Smith, *Images and Understanding* (págs. 141-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Massoni, S. (2009). Modelo de comunicación estratégica. En R. A. Pérez, *Hacia una teoría general de la estrategia* (págs. 424-441). Barcelona: Ariel Comunicación.
- McEwan, H., & Egan, K. (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En H. McEwan, & K. Egan, *Introducción* (págs. 9-22). Nueva York: Amorrortu Editores.
- Meza, O., & Ortega, M. (2006). *Grafos y algoritmos*. Caracas: Equinoccio. Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de Salud. Gobierno de Chile. (2015). *Programa Salud Integral Adolescentes y Jóvenes - Ministerio de Salud. Gobierno de Chile*. Recuperado el 4 de diciembre de 2016, de sitio web del Ministerio de Salud. Gobierno de Chile: <http://www.minsal.cl/programa-salud-integral-adolescentes-y-jovenes/>
- _____. (2016). *Guía Práctica. Consejería en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes. Orientaciones para los equipos de Atención Primaria 2016*. Santiago.
- Montfort, N. (2007). *Generating Variation in Interactive Fiction*. (Tesis de doctorado). Faculties of the University of Pennsylvania. Estados Unidos.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and Opinions. *Annual Review of Psychology*, 231-260.
- _____ (1984). The phenomenon of Social representations. En R. Farrand, & S. Moscovici, *Social Representations* (págs. 3-69). Paris: Cambridge University Press.
- Narasimhan, K., Kulkarni, T. D., & Barzilay, R. (2015). Language Understanding for Text-based Games using Deep Reinforcement Learning. *Cornell University*, 1-11.
- Organización 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. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Prevenir el embarazo precoz y los resultados reproductivos adversos en adolescentes en los países en desarrollo: las evidencias*. OMS-UNFPA.
- _____ (2017). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado el 10 de Febrero de 2017, de Sitio Web de la Organización Mundial de la Salud: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Peñalosa Castro, E. A. (2015). Interacciones entre la creatividad computacional y la cognición, y su impacto en el desarrollo de teorías. En R. Pérez y Pérez, *Creatividad computacional* (págs. 123-134). Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.
- Pérez, R. A. (2012). Comunicación estratégica: sí claro. Pero, ¿qué implica "estratégica"? *Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales*, 7-42.
- _____ (2009). En R. A. Pérez, *Hacia una teoría general de la estrategia* (págs. 380-414). Barcelona: Ariel Comunicación.
- Pérez, R. A., & Massoni, S. (2009). *Hacia una teoría general de la estrategia*. (Primera edición ed.). Barcelona: Ariel.
- Processing. (s.f.). *Processing.org*. Recuperado el 7 de Julio de 2017, de Processing.org: <https://processing.org/>
- Python Software Production. (2016). *About - Applications*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de www.python.org: <https://www.python.org/about/apps/>
- Robertson, T. S., & Wortzel, L. H. (1978). Consumer Behavior and Health Care Change: The Role of Mass Media. En C. Lovelock, & C. Weinberg, *Readings in Public and Non Profit Marketing*. Nueva York: The Scientific Press.
- Rodríguez, C., Obregón, R., & Vega, J. M. (2002). *Estrategias de comunicación para el cambio social*. Quito: Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Rogers, E. (1973). *Communication Strategies for Family Planning*. Nueva York: Free Press.

- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Royo-León, M., Rodríguez, L., Gallardo, P., González, T., Negrón, R., & Aguirre, D. (2016). Sexwise: An IBM Watson-Powered Mobile Application to Promote Sexual Education. *Conferencia Internacional Mexicana en Ciencias Computacionales*. Querétaro.
- Sanders, E., & Stappers, P. (2008). La co-creación y los nuevos paisajes del diseño. Taylor & Francis.
- Secretaría de Salud. (1999). *La Salud Sexual y Reproductiva en los y las adolescentes*. Ciudad de México.
- Seiler, B., Wolfgang W. (1983). *Concept development and the development of the word meaning*, Berlin: Springer Verlag.
- Servaes, J., & Malikhao, P. (2005). Participatory communication: the new paradigm? *Media and Glocal Change: Rethinking Communication for Development*, 91-103.
- Sierra, G. (2009). Extracción de contextos definitorios en textos de especialidad a partir del reconocimiento de patrones lingüísticos. *LinguaMática*, 13-38.
- Silva, A., & Galvis, L. (2010). Silencio y grito de la adolescencia. *FERMENTUM*, 187-206.
- Simlinger, P. (2011). El desafío del diseño de información. Aspectos esenciales para su enseñanza y su práctica profesional. En J. Frascara, *¿Qué es el diseño de información?* (págs. 80-89). Buenos Aires: Infinito.
- Simonsen, J., & Robertson, T. (2013). Participatory Design. An introduction. En J. Simonsen, & T. Robertson, *Routledge International Handbook of Participatory Design* (págs. 1-17). Nueva York: Routledge.
- Stein, J. (1970). *The Random House of English Dictionary*. Nueva York: Random House.
- Stone, D., Jarrett, C., Woodroffe, M., & Minocha, S. (2005). *User Interface Design and Evaluation*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- The Office of Adolescent Health. (3 de Mayo de 2016). *Teen Pregnancy Prevention*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2016, de Sitio Web de The Office of Adolescent Health: http://www.hhs.gov/ash/oah/oah-initiatives/tpp_program/about/
- Thomas, P. (1994). Participatory Development Communication: Philosophical Premises. En S. A. White, S. K. Nair, & J. Ascroft, *Participatory Communication. Working for Change and Development* (págs. 49- 60). Londres: Sage Publications.
- Ugarte, A. (2009). Modelo Socio-cultural de Acción en Salud. En R. A. Pérez, *Hacia una teoría general de la estrategia* (págs. 478-488). Madrid: Ariel Comunicación.
- Valencia, J. F., & Elejabarrieta, F. J. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar, & M. d. García Curiel, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (págs. 89-136). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Villegas, D. (2009). Modelo Estratégico de Relaciones Comunitarias. En R. A. Pérez, & S. Massoni, *Hacia una teoría general de la estrategia*. (págs. 470-477). Barcelona: Ariel Comunicación.

White, E. J. (2015). *Introducing Dialogic Pedagogy: Provocations for the Early Years*. Nueva Zelanda: Routledge.

White, S. A. (1994). The concept of Participation: Transforming Rhetoric to Reality. En S. A. White, S. K. Nair, & J. Ascroft, *Participatory Communication. Working for Change and Development* (págs. 15-53). Londres: Sage Publications.

Zaki Warfel, T. (2009). *Prototyping: A Practitioner's Guide*. Nueva York: Rosenfeld Media.

Zhang, P., Carey, J., Te'eni, D., & Tremaine, M. (2005). Integrating Human-Computer Interaction Development into the Systems Development Life Cycle: A Methodology. *Communications of the Association for Information Systems*, 512- 543.

ANEXOS

ANEXO 1: Versiones estenográficas de los spots de radio de la campaña "Es tu vida, es tu futuro ¡Hazlo seguro!"

SPOT 1 CONAPO 2014-2015

"Es tu proyecto de vida. Es tu vida, es tu futuro ¡Hazlo seguro!"

(Canción de fondo)

Muchacho: Hoy. Mi plan es pasarla bien.

Muchacho 2: Pero si no te cuidas, no la vas a pasar tan bien.

Muchacho 1: Yo me quiero esperar.

Muchacha 2: Si puedes planear un día de diversión.

Muchacha 3: Puedes planear una vida. ¡Tu vida!

Muchacha 4: Haz un plan de amor, no de impulsos.

Muchacha 5: En buen plan, primero la escuela. Ya después vendrán los hijos.

Muchacho 3: La responsabilidad es tuya.

Muchacha 6: ... es de todos.

Muchacho 4: Es tu futuro.

Muchacha 7: Hazlo seguro.

Locutor: CONAPO.

(Termina canción)

SPOT 2 CONAPO 2014-2015

"Protégete doble. Es tu vida, es tu futuro ¡Hazlo seguro!"

(Comienza canción y se mantiene 20 segundos aproximadamente)

Chica 1: El amor tiene sus pros y sus contras.

Chica 2: Si no te informas, claro.

Chica 1: Disfruta tu juventud.

Chico 2: No sólo 10 minutos de ella.

Chico 3: Lo caliente, no quita lo inteligente.

Chico 4: Puedes elegir. Hay varios métodos...

Chico 5: Y son gratis.

Chico 6: Aplica la nini: Ni me infecto...

Chica 3: Ni me embarazo.

Chico 7: Protégete doble.

Chico 8: La responsabilidad es tuya.

Chico 9: Es de todos.

Chica 4: Es tu vida.

Chico 10: Es tu futuro.

Chica 5: ¡Hazlo seguro!

Locutor: CONAPO.

(Termina canción)

SPOT 3 CONAPO 2014-2015

"Se trata de prevenir. Es tu vida, es tu futuro ¡Hazlo seguro!"

(Comienza canción y se mantiene 20 segundos aproximadamente)

Chica: En el amor también hay horarios.

Chico: No te adelantes a ser papá.

Chica: Si quieres seguir con tus planes, actúa seguro.

Chico: No se trata de prohibir, se trata de prevenir.

Chico: Quedar embarazada debe de ser lo más bonito que le pueda pasar a una mujer, no a una niña.

Chica: Si vas a ir a la fiesta, lleva globos.

Chica: Lo caliente no quita lo inteligente.

Chica: La responsabilidad es tuya.

Chica: Es de todos.

Chica: Es tu vida.

Chica: Es tu futuro.

Chico: ¡Hazlo seguro!

Locutor: CONAPO

(Termina canción)

ANEXO 2: Cuestionarios dirigidos a investigadores y profesionales respecto al embarazo en la adolescencia.

A) Preguntas realizadas a docentes, académicos, investigadores y médicos respecto a la situación del embarazo en la adolescencia

Preguntas realizadas a la Dra. Noemí Ehrenfeld Lenkiewicz¹.

¿Cuáles son las causas del embarazo en la adolescencia?

¿Pueden considerarse efectivas las campañas de prevención del embarazo en la adolescencia?

¿Cuál es la situación de la educación sexual en México?

¿Qué estrategias se implementan para disminuir los embarazos en adolescentes en México?

¿Qué características debe tener una estrategia y/o campaña de difusión para la prevención de embarazos en la adolescencia?

Preguntas realizadas a la Dra. Liz Sosa², Prof. Susana Ocampo y Lic. Elizabeth Arteaga (CNEGS)³.

¿Cuáles son las causas del embarazo en la adolescencia?

¿Qué se necesita para que los adolescentes prevengan el embarazo en la adolescencia?

Desde su experiencia ¿cómo reaccionan los adolescentes cuando se les comenta esta situación (embarazo en la adolescencia)?

¿Qué dudas han detectado sobre el tema en los adolescentes?

¿Qué estrategias utilizan para llevar información a los adolescentes respecto a este asunto?

b) Preguntas realizadas en reunión con profesores⁴ y el director⁵ del turno vespertino del CONALEP Plantel Santa Fe.

¿Cómo perciben la situación del embarazo en la adolescencia?

En el plantel ¿Existen casos de embarazo?

¿Conocen las consecuencias de esos casos?

¿Han implementado alguna(s) estrategia(s) en este plantel para prevenir el embarazo en la adolescencia?

¿A quiénes han percibido que afecta mayormente este asunto?

¿Cuáles son las causas de la existencia de casos de embarazo adolescente en este plantel?

¿Cómo contribuyen a coadyuvar a la prevención de este asunto?

¹ Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Investigadora en el campo de sexualidades, salud sexual y reproductiva, aspectos de género y violencias con especial énfasis en violencia sexual.

² Encargada del área de adolescencia del Instituto Nacional de Psiquiatría "Dr. Juan Ramón de la Fuente" de la Ciudad de México.

³ Miembros de la Subdirección de Salud Sexual y Reproductiva del Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva de la Ciudad de México.

⁴ Se reunieron a cinco profesores que estuvieran disponibles para la realización de la actividad. Por ello, no se considera una muestra formal. Además, al contar con la asistencia de profesores de áreas tan diversas como la filosofía, la pedagogía y la administración no se ha considerado pertinente revelar los nombres de los entrevistados.

⁵ Mtro. Gerardo Castillo. Director del CONALEP Santa Fe.

ANEXO 3: Formatos para recolección de datos durante la Fase 1. Prediagnóstico

A) Guía de tópicos para llevar a cabo actividades de campo.

1.- PRESENTACIÓN.

El facilitador se presentará y dará detalles del proyecto de investigación.

Llevará el orden de la sesión pidiendo la presentación de cada uno de los integrantes y exhortará la participación con absoluto respeto.

2.- PREGUNTAS DE TRANSICIÓN.

A) Comenzar con una pregunta general:

Cuándo piensan en embarazos adolescentes, ¿qué ideas llegan a sus cabezas?

B) Realizar preguntas particulares abiertas:

¿Creen que es un problema preocupante? ¿Por qué?

¿Conocen a adolescentes embarazados?

¿A quiénes afecta más?

¿A qué creen que se deba el problema?

Agregar más cuestiones si es necesario.

C) Preguntas de tipo sondeo:

Indicar que los participantes levanten la mano a los que opinen que "Sí", después pedir a uno o dos de ellos que explique su respuesta.

Anotar cuántas personas respondieron "Sí" y cuántas "No"

Preguntas de sondeo	Sí	No
¿La comunicación en la familia es importante para prevenir el embarazo adolescente?		
¿Es malo embarazarse a temprana edad?		
¿Construir un plan de vida es elemental para evitar un embarazo adolescente?		
Afirmaciones 1) Las chavas se embarazan por que quieren. 2) El embarazo adolescente ocurre porque los chavos obligan a las chicas. 3) El embarazo adolescente ocurre porque no conocen anticonceptivos. 4) El embarazo adolescente ocurre porque no hay comunicación en la familia. 5) El embarazo adolescente ocurre porque no hay conocimientos sólidos de sexualidad.		
¿Es necesario dar materias de sexualidad en las escuelas para evitar este problema?		

3.- PREGUNTAS CLAVE.

¿Qué tecnología utilizan con más frecuencia?

¿Existe comunicación para hablar de sexualidad con sus padres?

¿Conocen alguna campaña de prevención del E.A.? ¿Les parecen atractivas las campañas del Gobierno Federal y Local?

¿Qué le quitarían o pondrían a esas campañas?

¿Creen que sea necesaria una campaña o estrategia para prevenir el embarazo en este plantel?

¿Cómo harían una buena campaña de prevención del embarazo adolescente?

4.- PREGUNTAS PARA CONCLUIR.

Por último, les pasaremos a dejar un formato para que escriban si desearían participar en un grupo para realizar una estrategia que sirva de prevención del embarazo adolescente en este plantel. Habrá incentivos y podrán crear una campaña que les funcione a todos sus compañeros.

Mencionar que quienes deseen participar, anoten sus correos electrónicos y números telefónicos para notificarles si fueron elegidos.

Dejar de 5 a 10 minutos libres para contestar el formato.

Para concluir, preguntar a los participantes si no tienen dudas, comentarios, aportaciones o quejas.

Terminar sesión.

NOTA: Si se agregaron preguntas, anexarlas en un documento a mano.

B) Formato para evaluación de actividades de campo

Datos Informativos					
Nombre de Observador:		No. de Sesión.		Fecha:	
Nombre de facilitador.		No. de Asistentes		Duración:	

Evaluación General

Preguntas de sondeo	Sí	No
Se siguió adecuadamente la guía de tópicos.		
Hubo participación activa de los adolescentes.		
Los adolescentes contestaron cada pregunta del facilitador.		
Hubo ambiente de respeto mutuo.		
Asistió el número de participantes planeado.		
Se cubrieron todos los temas propuestos en la guía de tópicos.		
Existieron obstáculos que no permitieron desarrollar adecuadamente la sesión.		

Evaluación de objetivos de la sesión

	Sí	No
Se manifestaron necesidades de los alumnos		
Se detectaron actores principales en el grupo		
Se divisaron posibles participantes para el diseño de la estrategia		

C) Encuesta de Satisfacción para Sesiones de escucha

Por favor, ayúdanos a contestar estas preguntas con sinceridad 😊

1. ¿Te gustó la plática?
2. ¿Qué te gustó de la plática?
3. ¿Qué no te gustó de la plática?
4. ¿Te interesa el tema del embarazo adolescente?
5. ¿Qué harías para contribuir a la solución de esta problemática?
6. ¿Crees que la tecnología es una herramienta eficaz para contribuir a la solución de este problema?

¿Deseas participar en nuestra estrategia?
Anota tus datos y nos pondremos en contacto contigo:

NOMBRE:

EDAD:

TELÉFONO:

CORREO ELECTRÓNICO:

REDES SOCIALES (OPCIONAL):

Muchas gracias por tu ayuda! 😊

ANEXO 4: Versiones estenográficas de actividades llevadas a cabo durante la fase 1. Prediagnóstico

A) Versión estenográfica de sesiones de escucha

Sesión de Escucha # 1

- Melissa: Lo que vamos a hacer hoy se llaman sesiones de escucha. Realmente no es como... No son preguntas digamos como que les vamos a hacer preguntas específicas, pero sí vamos a lanzar preguntas abiertas para quien quiera participar.

Cualquier respuesta es válida. Realmente no hay correcto o incorrecto. Va a tardar entre 30 a 40 minutos. Pues, queremos que participen, queremos escucharlos como para, realmente saber qué es... qué es lo que piensan, sus opiniones del tema, sus experiencias, sus inquietudes, todo, como para que nosotros comencemos a trabajar una estrategia que sea... desde el punto de vista de los adolescentes.

Entonces, el tema es ese, embarazo adolescente. Pues, vamos a, vamos a empezar.

Vamos a lanzar preguntas así. Entonces, nada más, quien quiera levantar la mano, de preferencia, que todos participen y así, para que, este, para que no sean los mismos todo el tiempo ¿no? Y bueno... Pues va.

- Luisa: Bueno, antes, nuestros nombres.

- Melissa: ¡Ah, se me olvidaba, perdón!

- Luisa: (Risas)

- Melissa: Luisa, mi compañera Luisa. Él es Ulises ...

- Ulises: ¡Hola!

- Melissa: Yo soy Melissa... Entonces, para presentarnos.

(Risas de los alumnos)

- Luisa: Rápido que nos digan sus nombres. ¡Rápido! Rápido, rápido, que nos digan sus nombres. Desde allá. Este, tu nombre, rápido, rápido. Tu nombre.

- Alumno: Charlie.

- Luisa: Charlie.

- Alumna: Arely.

- Alumno: Jesús.

- (Inaudible)

- Alumna: Wendy.

- Luisa: ¡Fuerte!

- Alumno: Joseph.

- Alumna: Ceci

- Alumna: Claudia

- Alumno: Uriel

- Alumna: Andrea

- Alumno: Pancho

(Inaudible)

- Alumno: Julián

- Alumno: Jonathan

- Alumna: Berenice

- Alumna: Gaby

- Alumno: Luis

- Alumno: Aldair

- Alumno: Alejandro

- Alumna: Heidi

- Alumna: Itzel

- Alumna: Paty

- Alumna: Jacqueline

- Alumna: Ana

(Inaudible)

- Alumna: Magali

- Alumna: Itzel

- Alumna: Yazmín

- Alumna: María

- Luisa: ¡Fuerte!

- Alumna: María

- Alumno: Benny

- Alumna: Laura

(Inaudible)

- Alumna: Isabel

- Luisa: ¿Cómo?

- Alumna: Isabel

- Alumna: María

- Alumna: Abril

- Alumna: Carmen

- Alumna: (Inaudible) Lety

- Alumno: Daniel

- Luisa: ¿Daniel?

- Alumno: Ariel
- Luisa: ¡Ariel! Ariel. Muchas gracias a todos. Buenas tardes.
- Melissa: Igual y... Si se nos olvida o algo también si levantan la mano pueden decirnos su nombre ¿o así? Para aprendérselo, esperamos.
- Luisa: Bueno, como ya les dije Melissa, nosotros estamos trabajando un tema muy importante, que seguramente ustedes han escuchado alguna vez, o que lo están viviendo en su casa, en su comunidad, en la escuela, con sus amigos y es el del embarazo adolescente. Rápido... ¿Qué piensan del embarazo adolescente?
- ¿Qué... qué ideas se les vienen cuando escuchan esto del embarazo adolescente?
- Alumna: ¿Te tienes que hacer muy responsable?
- Luisa: ¡Eso!
- Alumna: ¿Chavas de nuestra edad que salen embarazadas?
- Luisa: Eso.
- Alumna: Es un riesgo.
- Luisa: Un riesgo. ¿Qué más? Lo que se les ocurra ...
- Alumna: Que no es apropiado.
- Alumna: ¿Que es una obligación para menores?
- Luisa: ¿una obligación... para menores?
- Alumna: Por, por... ¿ser responsable de los actos que hicieron?
- Luisa: Responsabilidad de los actos que hicieron los... uno mismo
- Alumna: ... de una mujer, los adolescentes.
- Luisa: Eso.
- Alumno: Pienso que ¿es mucha responsabilidad a temprana edad?
- Luisa: Eh. Responsabilidad. Bien.
- Alumna: Porque bien dicen que... (se interrumpe por risas del grupo)
- Melissa: ¿Cómo, ¿cómo?
- (Se escucha señal de guardar silencio)
- Luisa: Un embarazo es para...
- Melissa: Puedes...
- Luisa: Un embarazo es para una señora, no para una niña.
- (Inaudible)
- Luisa: Bien. ¿Qué más? Ok.
- Melissa: Bueno. ¿Por qué piensan que es un problema preocupante en nuestro país estar embarazada?
- Alumna: Porque no estamos tan maduros como para ser responsables, entonces (inaudible) y... ya. (Risas)

- Melissa: Si pueden hablar así, más fuerte ¿por fis?

- Alumna: ¿Yo?

- Melissa: A ver cualquier... A ver, tú primero y luego... este...

- Alumno: Ah porque bueno, no es tan preocupante que una esté embarazada, pero, por ejemplo, una adolescente que le puede enseñar a un niño si está peor.

(Risas)

- Melissa: Vas. Bien.

- Alumna: Este que son demasiados o muy altos los riesgos para estar embarazada y pues... nosotros no nos mantenemos, nos mantienen nuestros padres. Si tú mantuvieras a un bebé... (Inaudible)

- Melissa: Claro. Así es.

- Luisa: Bueno eh. Una pregunta muy importante: ¿Conocen a alguna chica embarazada?

- Alumnos y alumnas: ¡Sí!

- Melissa: A ver, a ver. Levante la mano a ver quién por favor conoce a alguien.

(Risas)

- Melissa: A ver ¿nos dejan contarlos, rápidamente? Todos por fa, mantengan su mano arriba.

- Luisa: ¿Quiénes sí... quiénes sí conocen a una chica embarazada?

- Melissa: (Contando)

- Alumna: Todos ¿no? ¿tú también? Yo la levanté, pero ...

- Melissa: No, está bien. Ya. Este ...

- Luisa: ¿Y qué piensan?

- Melissa: Alguien nos puede contar... ¡Ah perdón!

- Luisa: ¿Qué piensan al respecto de estas chicas que conocen?

- Alumna: Son tres compañeras mías de la secundaria.

(Inaudible)

- Alumnos: ¡Cállate, pinche idiota! (en el relajo)

- Luisa: Entonces se embarazó y... tuvieron que irse a vivir a la casa de los papás, ya sea de ella o de él. Ok.

- Melissa: ¿Alguien más nos puede contar así, alguna experiencia específica de alguna persona que conocen que está embarazada? ¿Qué relación tienen con ella?

O ¿cómo ven su situación en general? ¿Alguien?

- Alumnos: Luis, pus, dile.

- Melissa: Sí, pero que lo escuchen todos, si se puede. Tu cuéntanos, ¿qué relación tienes con esta chava que conoces...? Cuanto que ya nació el bebé... cuántos meses tiene... más o menos (Inaudible)

- Alumna: Pues ella... se salió de estudiar. Iba en la preparatoria, y o sea, ya no estudió y pues sus papás del chavo, no lo quieren en su casa. Y pues ella... tiene que trabajar con su

mamá para... para que se pueda aliviar. Y ya como en esta semana se alivia... (Inaudible)

- Alumna: Sí, otra más. Es... es mi cuñada...

- Melissa: Aja, ¿cuántos años tiene?

- Alumna: 17. (Inaudible)

- Melissa: Ah de tu hermano, entonces. Y tu hermano ¿cuántos años tiene?

- Alumna: 18

- Melissa: ¿18?

(Ruido)

- Melissa: Ah bueno. A ver. Este... (Inaudible)

- Luisa: Bueno. Eeehm. ¿Creen que esto del embarazo adolescente es un problema o es una circunstancia de la vida o es algo muy natural...? A ver ¿quién dice que natural? Que es algo natural.

- Alumno: Yo creo que es algo natural, pero... (inaudible)

- Luisa: Ahora. Y quién dice que es un problema el embarazo adolescente. Embarazo adolescente.

- Alumno: Ah embarazo. Ah nos hubiera dicho.

- Melissa: Si, no el embarazo en general.

- Luisa: Tú querías decir algo.

- Alumno: Ah, yo digo que es algo natural, pero el embarazo (inaudible)

- Melissa: A ver. ¿Pueden guardar silencio por allá para escucharlo, por fa?

- Alumno: Yo dí que es algo que se puede prevenir, no o sea, hay muchas cosas que son como métodos anticonceptivos (inaudible) y pues estaba diciendo que si está bien, pero pues, que tengamos la precaución ¿no?

- Luisa: Ok. Ok. Si. ¿A qué creen que se deba... si estamos en el mismo canal de que es un problema o de que todavía no les toca el embarazo adolescente, el embarazo está

bien, pero el embarazo adolescente como que todavía, nos debemos de esperar... a qué creen que se deba que aparezcan los embarazos adolescentes?

- Melissa: Las causas. A ver causas así ...

- Alumno: Pues es que hay muchos... (Risas)

- Melissa: A ver por allá.

- Luisa: Allá. Allá está hablando...

- Melissa: Ah perdón. Es que son un buen...

- Luisa: Sí.

- Alumno: Hay muchos métodos para prevenir y que no pase eso y no haiga este embarazo adolescente. O sea hay muchos métodos anticonceptivos para que los usen...

- Luisa: Ajá pero... ¿por qué creen que se da el embarazo adolescente? ¿Por qué no hay anticonceptivos? ¿O por qué no los usan? Ok.

- Alumnas: O porque quieren.
- Alumna: Por la mala información.
- Alumna: Porque los papás no les ponen atención.
- Alumna: Problemas en su casa.
- Alumno: La calentura.
- Luisa: Calentura. Sí claro.
- Alumno: No hacer un planeamiento, planeación.
- Melissa: Otra causa que se les ocurra de por qué se embaraza una chava.
- Alumna: Porque está ebria ...
- Luisa: Porque está ebria.

(Risas)

- Alumna: Porque les gana la calentura y no se cuidan.
- Luisa: Calentura. Sí ya lo dijeron.
- Muchos alumnos: Por las drogas.
- Alumnas: Las violan...
- Luisa: Las obligan ...

(Inaudible)

- Melissa: Ok, bueno. Ahorita vamos a hacer preguntas nada más de sí o no. Primero van a levantar los que piensan que sí y luego los que piensan que no. Y uno va a decir por qué piensa que sí y otro piensa que no. De cosas que se dicen, que dice la gente, cosas que digamos, son suposiciones. Luego dice la gente, por ejemplo, dice que la comunicación en la familia es importante para prevenir el embarazo adolescente. ¿Quién piensa que sí?

- Alumnos: ¿Me la puede repetir?

- Melissa: Sí, perdón. Es importante la comunicación para, en la familia. Dentro del círculo familiar, entre los papás, los hermanos. Es importante para prevenir que no haya chavas embarazadas ...

- Alumnos: No, yo digo que sí.

- Melissa: A ver, por ejemplo... ¿por qué piensas que sí?

- Alumna: Pues así tienen más comunicación con sus hijos y con cosas que ya experimentaron... (Inaudible)

- Melissa: ¿Alguien piensa que no es importante? Alguien que se le ocurra que no es importante y por qué.

- Alumno: ¡Diles Julián!

- Alumno: Eres el que levantó la mano.

- Alumno: Orita el Julio

- Melissa: ¿Por qué?

- Alumno: Porque... tú decides. No te metas con mi vida.
(Inaudible) (Risas)
- Luisa: Ok. Sí es válido.
(Risas)
- Luisa: A ver... La siguiente pregunta, la siguiente pregunta: se dice que es malo embarazarse a temprana edad... A la edad de ustedes.
(Ruido)
- Alumnos: Sí.
- Alumnos: Si. Es malo.
- Alumna: No es malo, pero tienen que prevenir.
- Alumnos: Es malo.
- Luisa: A ver.
- Alumna: Ah yo digo que no es malo, pero sí te priva de muchas cosas.
- Luisa: Ajá.
- Alumno: Es malo porque ...
- Luisa: ¿Es malo embarazarse a esta edad? ¡Si, si sí!
- Alumnos: Diles, diles, háblales.
- Alumno: Porque al nacer puede morir la chava.
- (Ruido)
- Melissa: De hecho sí es verdad... Una, una chava...
- Alumno: ¿Ah sí verdad?
- Melissa: Una chava adolescente tiene más probabilidades de tener complicaciones en el embarazo que una chava mayor a 19. Es más probable que el bebé y ella tengan complicaciones o que nazca prematuro cuando es antes de los 19, digamos.
- Bueno, otra. Construir un plan de vida es, o planear tu futuro digamos, es elemental para evitar un embarazo adolescente. ¿Quién piensa que sí?
- Alumnos: ¿Qué?
- Melissa: ¿Construir un plan de vida es importante para planear... para prevenir el embarazo?
- Alumnas: Sí.
- Melissa: ¿Sí? Ok. ¿Alguien piensa que no es importante el plan de vida?
- Alumno: ¿Quién dijo esa tontería?
- Melissa: ¿No? Veo algunos que no levantan... veo a algunos que no levantan la mano por eso pregunto. (Murmillos) ¿Piensas que no es importante un plan de vida?
- Alumna: ¡Claro que sí!
- Melissa: ¿No? bueno.

- Luisa: Ok, la que sigue. Se dice que... Lo que decían por aquí. Las chavas se embarazan porque quieren. ¿Quién dice que sí?

- Alumna: No.

- Alumnos: No. Yo digo que no.

(Ruido)

- Melissa: A ver. Guarden silencio, por favor, para escuchar a la compañera.

- Alumna: La verdad es que sí hay unas (inaudible) porque teniendo todos los métodos anticonceptivos que tienen y la información que nos han estado dando no se les hace importante.

(Risas)

- Melissa: ¿Alguien más? A ver. Acá. Perdón y luego vamos allá, ¿sí? Guarden silencio, por favor.

- Alumna: Bueno, hay diferente tipo de casos: Está la de (inaudible) ...ción, cuando te embarazas, no sé, para estar con el chavo y ya te quieres casar con él o... porque por accidente pasó y ya.

- Alumno: Para embarcar a la gente.

- Luisa: Para embarcar a la gente. Ok. Por allá.

- Melissa: Guarden silencio, por favor.

- Alumna: Si no quieres tener al bebé pues, con uno de los más típicos ¿no?: condones. Y si no lo usas pues es porque quieres tener al bebé.

- Alumno: No es cierto.

- Alumna: O porque el hombre las obliga.

(Inaudible) (Ruido)

- Melissa: Este... ok. A ver, por favor. Silencio. El embarazo adolescente ocurre. ¿Quiénes piensan... levanten la mano... quiénes piensan... (Interrumpen) ¿No, estamos en una sesión para qué...? ¿Quiénes piensan que el embarazado adolescente, es lo que dice mucha gente, que el embarazo adolescente ocurre porque los chavos obligan a las chavas...?

- Alumnos: Nooo.

- Melissa: Esta bien, pero levanten la mano quién piensa que puede ser posible esto que dice la gente.

- Alumna: ¿Yo puedo decir algo?

(Ruido)

- Melissa: A ver. Guarden silencio tantito, por favor. Quiero escuchar acá. Por favor.

- Alumna: Bueno, pues todos (inaudible) es algo muy cierto... Que el hombre llega hasta donde la mujer quiere.

- Alumna: Ajá.

- Alumno: ¡Exacto!

- Melissa: Bien, está bien, sí.
 - Alumno: Es que hay de hombres a hombres...
 - Melissa: ¿Quién más?
 - Alumna: Es que también
 - Melissa: Alguien más quiere decir por qué piensa que sí esto que dice la gente...
 - Luego, es porque ¿el chico las obliga?
 - Alumna: No, es que eso no es cierto.
 - Luisa: ¿Por qué no? ¿Por qué no? ¿Por qué no?
 - Melissa: Pero queremos saber por qué.
- (Ruido)
- Melissa: ¡Cállense, por favor! ¿Puedes hablar más alto?
 - Alumna: Yo creo que no (inaudible)
 - Alumna: Ay eso no es cierto.
- (Ruido)
- Melissa: A ver. ¿Pueden guardar silencio, por favor?
 - Alumna: Yo creo ya es la educación de cada uno (inaudible) ¿no?
 - Alumna: Más que nada.
- (Risas)
- Luisa: Ok. Otra. Se dice que el embarazo adolescente ocurre porque no conocen los métodos anticonceptivos.
- Alumnos: No.
- (Ruido)
- Luisa: ¿Todos, todos?
 - Melissa: ¿Quién piensa que no conocen los métodos anticonceptivos?
 - Alumna: Ay.
 - Alumna: Eso no es cierto.
 - Alumna: Ya hay muchas coas para cuidarse.
 - Luisa: Sí.
 - Melissa: A ver otra. Ahí va. A ver guarden silencio, por favor. Ahí les va otra. El embarazo adolescente ocurre porque no hay comunicación de los papás. No les hablan a los...
- Alumnos: No.
 - Melissa: ¿Quién piensa eso? ¿Quién piensa eso? Que no les hablan... que los papás no les hablan a sus hijos quién piensa. ¿Pueden levantar para contar sus manos por favor?
 - Alumna: No, pero...
 - Melissa: Mantengan la mano arriba para contarlos por favor, porque esta pregunta es importante.
- (Ruido)

- Melissa: ¡Guarden silencio, por favor!
- Luisa: El embarazo adolescente se da porque no hay conocimientos previos de un embarazo adolescente.
- Alumnos: No.
- Melissa: O sea, sí les enseñan.
- Alumnos: Sí.
- Melissa: A no embarazarse ¿Cómo les enseñan?
- Alumna: Protegiéndose.
- Melissa: A ver alguien, alguien levante la mano y que alguien diga, una sola persona, por favor, levántela.
- Alumna: Este... (Inaudible)
- Melissa: Habla más fuerte, por fis.
(Inaudible)
- Luisa: A ver un chico. A ver un chico. (Inaudible)
(Risas)
- Melissa: ¿Aquí les enseñan en el CONALEP? A ver dime tu. Dinos si les enseñan sobre prevención en el CONALEP.
- Alumno: No.
- Melissa: Ah no.
- Alumno: En la secundaria.
- Alumna: En la secundaria.
(Inaudible)
- Melissa: Ok. A ver. Ahí les va otra pregunta por favor guarden silencio...
- Alumno: ¡Ya cállate!
- Melissa: ¿Ustedes creen que el gobierno es responsable de erradicar el problema del embarazo adolescente? O sólo.
- Alumnos: No.
- Melissa: ¿Quién piensa que no? Pueden levantar así rápidamente la mano. No los voy a contar, nada más para ver... ¿Quién piensa que no es responsable el gobierno, que son responsables los adolescentes?
- Alumna: Ay eso es obvio.
- Alumna: Ah sí son responsables.
- Luisa: A ver por allá. Comentaban que el gobierno les da condones, dime si tienen aquí. ¿En dónde encuentran los condones?
(Ruido)
- Melissa: ¡Guarden silencio, por favor!

(Ruido)

- Luisa: A ver la siguiente pregunta: ¿Es necesario que aquí en su escuela les den materias de educación sexual...

- Alumnos: Sí. Luisa: ¿Para evitar el embarazo?

- Alumnos: Sí

- Alumna: Es muy necesario

- Melissa: ¿Quién piensa que no? Levanten la mano por favor. Que no es necesario que aquí en el CONALEP les enseñen sobre cómo no embarazarse. Quien piensa que no, son 1, 2, 3, 4...

- Alumno: ¿Cómo no embarazarse?

- Melissa: Gracias. Ok. Bueno. Vamos a pasar a otra sección de preguntas. Igual, este. Yo voy a seleccionar a las personas que, o sea. Bueno, vamos ir seleccionando las personas que contesten. ¿Qué tecnología o qué forma de comunicación utilizan con más frecuencia? Voy a seleccionar a cinco y se paran y nos contestan ¿va? ¿Cómo te llamas?

- Alumna: ¿Yo? Itzel.

- Melissa: Itzel. ¿Te puedes parar por fis?

- Alumno: ¿Yo? Yo por qué.

- Melissa: Sí, ándale.

- Luisa: Porque lo vas a saber.

(Ruido)

- Alumna: ¡Flojo!

(Risas)

- Alumno: ¡Flojo!

- Melissa: Este... y acá. Nada más nos van a decir qué formas de comunicación utilizan y que... ¿Cómo se comunican entre ustedes? ¿Qué redes sociales utilizan? ¿Dónde utilizan internet? Así como muy... ¿Eh? Ahorita no, espérame.

- A ver tú primero.

- Alumno: Que qué.

- Melissa: ¿Dónde utilizas internet? Utilizas internet, para empezar. ¿En dónde?

- Alumno: En todos lados.

- Melissa: Pero... ¿En tu celular, en tu computadora?

- Alumno: En un celular.

- Melissa: ¿Y qué redes sociales utilizas?

- Alumno: Este... Facebook, Whatsapp, Instagram y... Messenger.

- Melissa: y ¿qué?

- Alumno: Messenger.

- Melissa: Guarden silencio, por favor. Cuéntanos así, rápidamente qué redes sociales

utilizas eh. Alumno: Facebook, Whatsapp y Messenger nada más.

- Melissa: Y... en ¿celular en tu casa, en el café internet? ¿En el teléfono? ¿Aquí les dan internet?

- Alumnos: No.

(Ruido)

- Alumna: Messenger, Whatsapp.

- Melissa: Al Messenger se refieren al del Facebook.

- Alumna: Al de Facebook. Aja. Y whatsapp y ya. Pero en mi celular.

- Melissa: En tu celular y en tu... casa también.

- Alumna: En mi casa.

- Melissa: Y por último tú.

- Alumna: Yo. Pues igual Face, Messenger. En mi celular igual.

- Melissa: Y ya. ¿En tu celular también? ¿Todos tienen internet en su celular aquí? Levante la mano quién cuenta con internet aquí en su celular.

- Alumno: ¡Pérate! Ya me están marcando.

(Inaudible) (Ruido)

Alumno: ¡Me está molestando!

(Ruido) (Inaudible)

Sesión de escucha # 2

- Melissa: ¡Hola! Nos presento: Ella es Luisa, yo soy Melissa y él es Ulises. Venimos de la UAM Cuajimalpa y estamos estudiando la Maestría en Diseño, Información y Comunicación. El proyecto que estamos trabajando es sobre embarazo adolescente. ¿Por qué? Porque creemos que es un problema grave en este país y en general y es un problema también para los jóvenes, para poder realizarnos, por eso, de alguna manera, queremos prevenir el embarazo adolescente. Estamos trabajando una estrategia y lo primero que queremos hacer para trabajar esta estrategia son sesiones de escucha, así se llaman. Son sesiones en las que vamos a arrojarles preguntas al azar y, quiera participar, puede participar. No es examen y nada de que "si está bien o mal la respuesta". Nada más es para conocer el punto de vista de ustedes como adolescente, en este caso del Conalep plantel Santa Fe.

-Entonces, vamos a empezar.

- Luisa: Entonces vamos a comenzar con una pregunta. Como les explicó Melissa, este es un proyecto sobre embarazo adolescente y es algo que, seguramente, todos han escuchado. ¿Qué viene a su cabeza cuando escuchan cuando escuchan el término de "embarazo adolescente"?

(Silencio)

- Melissa: Pueden levantar la mano o cualquier idea que se les ocurre cuando alguien les dice "embarazo adolescente". ¿Qué idea tienen? ¿Qué piensan de una adolescente que se embaraza o de algún adolescente que embaraza a alguien?

Ándenle, no sean tímidos. Les vamos a dar dulces (en broma, risas).

- Alumno: Como que la mayoría de las veces piensas que ya se les echó a perder su vida. En el aspecto de que, a lo mejor, no vivieron al máximo. Que echan a perder su vida a una corta edad. Entonces, yo lo veo así, pienso "qué güey, chale". Eso es lo que yo pienso.

- Melissa: ¿Qué más? ¿Qué se es ocurre cuando les hablan del tema?

- Luisa: Allá atrás. Quien sea. Ideas, palabras sueltas.

- Alumno: Un embarazo no deseado.

- Melissa: Eso. Acá.

- Alumno: Pues que tuvieron relaciones sin protección.

- Melissa: Ok. Acá.

- Luisa: Por acá, chicas. Ayer tuvimos una actividad con los de primer año y todos hablaban mucho. Ustedes están muy tímidos.

- Melissa: A ver chicas, cualquier idea que tengan a nosotros nos sirve mucho para conocer cómo es que piensan los chavos de prepa. Así que nos ayudan muchísimo.

- Alumno: Que también puede ser por abuso sexual.

- Luisa: Ok, sí, sí puede ser. Por allá.

- Alumno: Que ya tuvo que dejar sus estudios.

- Luisa: Ok. Otra pregunta: ¿creen que es un problema preocupante el embarazo adolescente?

- Alumnos al unísono: Sí.

- Melissa: ¿Todos piensan? ¿Hay alguno que piense lo contrario? Lo cual no está mal.

- Luisa: Entonces, todos estamos en la misma sintonía de que es un problema el embarazo adolescente. ¿O alguien piensa que es un problema, que es algo natural, que ya les tocaba?

- Alumno: No.

(Risas)

- Luisa: ¿Por qué piensan que es un problema el embarazo adolescente? Ya por allá dijeron que tienen que dejar los estudios.

- Alumno: Porque no tenemos los recursos.

- Luisa: Eso. No hay los recursos para el bebé o para la pareja.

- Alumno: Pues algunas personas prefieren tener otra vida a seguir estudiando. Y después de eso la gente prefiere más aún juntarse con chicos que buscar empleo o yo qué sé.

- Alumno: Son muy conformistas. Como: "ya qué, tenía que pasar".

- Luisa: Ok. A ver las chicas. Casi no hablan.
- Melissa: Es importante que hablen, por fa.
- Alumna: ¡Pues es que, imagínense que una niña de 12 o 13 años se embarace! ¿Cómo es posible que se embarace si ni siquiera se puede cuidar ella? Ahora imagínense que cuide a otro.
- Luisa: Ok. Otra pregunta y seguramente, todos van a decir que sí. ¿Conocen a alguna amiga, familiar, chica embarazada?
- Alumnos (al unísono): ¡Sí!
- Luisa: ¿Y estas chicas son sus familiares, sus amigas, sus vecinas?
- Alumna: Amigas.
- Luisa: ¿Compañeras de aquí de la escuela? (Ruido) ¿Tú sí conoces a alguien de aquí? ¿Sí? Bueno, ok. A ver, entonces, otra pregunta: El embarazo adolescente, ¿a quién afectará más? A la chica o al chico, a la familia, al bebé, a los padres.
- Alumno: A ambos.
- Alumno: Sí, porque ellos lo mantienen.
- (Risas)
- Luisa: Sí, es buena respuesta. ¿Para quién es el problema? ¿Nada más para ella?
- Alumno: Para todos.
- Alumno: Depende del caso.
- Alumno: Pero pues más para uno, ¿no? Es personal porque, al final de cuenta, es tu vida, no la de tus padres o los amigos. Depende de ti, no de ellos.
- Alumno: Sí.
- Alumno: Además, en aspectos psicológicos, sería algo ilógico que adolescentes cuidaran a niños. ¿Cómo piensas dar una educación cuando ni siquiera has terminado de madurar?
- Luisa: Muy bien. ¿Otra respuesta? Bien. Esta es una dinámica del pizarrón y cuatro de ustedes van a pasar al pizarrón.
- Melissa: Nada más tienen que anotar palabras clave.
- Luisa: A ver, chicas, pásenle. Por fa, pasen al pizarrón los cuatro.
- Alumnos: Let's go! (Risas)
- Luisa: Distribúyanse en el pizarrón y van a anotar ideas, palabras. ¿A qué creen que se deba el embarazo adolescente?
- Alumno: Calentura.
- Alumno: ¡Calentura!
- Melissa: Todo eso, es bueno. Causas.
- Luisa: ¿Qué se les ocurre? A ver, ayuden los demás. Palabras.
- Alumno: Ignorancia.

- Luisa: ¿Qué más? Por ahí dijeron calentura. ¿Qué más?

- Alumno: Curiosidad.

- Luisa: Curiosidad, sí, bien.

- Melissa: Todas las causas que se les ocurre de por qué una adolescente se embaraza.

- Alumno: Lo pide el cuerpo. (Risas)

(Inaudible)

- Alumno: Falta de recursos.

- Alumno: Por experiencia.

- Alumno: Por no saber.

- Luisa: Por experiencia, por no saber, sí, se vale. Muy bien. ¿Qué más?

- Alumna: Falta de información.

- Alumno: Violación.

- Alumno: Inexperiencia.

- Melissa: ¿Otra más? ¿No?

- Alumno: Falta de madurez.

- Melissa: Falta de madurez, bien.

(Inaudible)

- Luisa: ¿Qué otra? Por allá.

- Alumna: Por amor.

- Luisa: ¿Por amor? Escuché por allá. Sí, muy bien, se vale.

- Alumna: ¡Drogas!

(Inaudible)

- Melissa: Bueno, muy bien.

- Luisa: Muchas gracias.

(Risas)

(Inaudible)

- Melissa: En efecto, estas son varias causas por las cuales una adolescente se puede embarazar. También existen muchas otras. Culturales, por ejemplo, el machismo en el que vivimos. La parte de la familia, de querer salirte de tu familia, de la presión del hombre o, incluso, de la mujer. Pueden ser muchísimas, y sí, muchas gracias. Todas están bien. Vamos a seguir con otras preguntas. En éstas necesito que todos levanten la mano. Son suposiciones nada más que dice "la gente". Por ejemplo: La comunicación en la familia es importante para prevenir el embarazo adolescente. Es decir, que los papás les hablen sobre embarazo. Necesito que todos levanten la mano, primero que sí, y si alguien opina que no, después la levantan. Pero ahorita: ¿quién opina que la comunicación en la familia sí es importante para prevenir el embarazo adolescente?

- Luisa (contando): uno, dos, tres, cuatro...

- Melissa: ¿Y alguien opina que no? No está mal. ¿Opinan que no es algo fundamental?
(Alumnos levantan la mano)

- Melissa: ¿Por qué nos dirías que no es importante que los papás les hablen?

- Alumno: Pues yo no tengo mucha comunicación con mi familia, pero yo sé que tienen otras formas de solucionarse.

- Alumno: Principalmente en la adolescencia, casi siempre lo que ellos te dicen, tiendes a contradecirlo. Es decir, estás en la época de la rebeldía. No quieres hacer lo que ellos te digan. Entonces si tú tienes comunicación de sexualidad lo primero que te va a dar es pena. No vas a querer hablar de eso. Y siguiente, si te dicen "es algo normal" vas a querer experimentar. Pon tú, lo vas a hacer, pero no porque ellos no te lo hayan dicho.

- Melissa: Claro. Sí, puede pasar. Ninguna de las dos está mal. En realidad, depende de la familia. Sí es importante la comunicación, sin embargo, no todas las familias la tienen. Y no porque algunos papás no hablen de sexo con sus hijos quiere decir que, a fuerza, se van a embarazar. Ahí les va otra, ¿es malo embarazarse a temprana edad?

- Alumnos (al unísono): Sí.

- Melissa: ¿Pueden levantar la mano?

- Luisa: ¿Quién dice que sí?

- Melissa: Son suposiciones, ¿ok? No estamos diciendo que lo sea. Son cosas que se pueden llegar a decir del tema.

- Alumno: ¿La puedes repetir, por favor?

- Alumno: ¿Me repites la pregunta?

- Melissa: Es malo embarazarse a temprana edad, ¿quién dice que sí? ¿Pueden dejar la mano arriba la mano en lo que contamos, por fa? ¿Quién opina que no?

- Alumno: Yo digo que para algunas personas aprenden a madurar más rápido, a ser padres.

- Alumno: Depende de la persona.

(Inaudible)

- Melissa: Otra, construir un plan de vida es fundamental para evitar un embarazo.

Es decir, planear tu futuro es lo que te llevará a no embarazarte. ¿Quién diría que sí?

- Alumnos (al unísono): No.

- Melissa: ¿Alguien podría decirnos qué es un plan de vida? Una niña, de preferencia, que quiera participar.

- Alumna: Tus metas, lo que quieres hacer a futuro.

- Melissa: Entonces, ¿piensan que construir un plan de vida no tiene tanta relevancia?

- Luisa: ¿O nunca habían escuchado qué es un plan de vida?

- Alumno: Sí, nos lo repiten a diario aquí en el Cona, para que no te embaraces.

- Melissa: Siguiente. También esto es una suposición. ¿Quién piensa que las chavas se embarazan porque quieren?

- Alumno: No.

- Alumno (En broma y con risas): Se embarazó porque va en el Conalep.

- Melissa: Otra, ¿el embarazo adolescente ocurre porque los chavos obligan a las chavas? (Inaudible)

- Alumno: Por el perreo.

- Melissa: ¿Todos piensan que no? Ok. Ahí va otra: ¿El embarazo adolescente ocurre porque los chavos no conocen los anticonceptivos?

- Alumno (en broma): Sí.

(Risas)

- Melissa: Guarden silencio, por favor. ¿El embarazo adolescente ocurre porque los chavos no conocen los anticonceptivos?

- Alumnos (al unísono): No.

- Melissa: Entonces, ¿todos aquí conocen los anticonceptivos?

- Alumnos (al unísono): Sí.

- Melissa: ¿Aquí en el Conalep les hablan de anticonceptivos? ¿O en dónde?

- Alumno: ¡En la tele!

- Melissa: ¿dónde más? ¿en la secundaria les hablaban de eso?

- Alumnos (al unísono): ¡Sí!

(Ruido)

- Melissa: ¿conocen algún otro anticonceptivo que no sea el condón? ¿qué otros hay?

- Alumno: Sí.

- Alumno: ¡El DIU!

- Alumno: ¡El de la mujer!

- Alumno: ¡Los parches!

- Alumno: ¡Pastilla del siguiente día!

(Inaudible)

- Melissa: Aquí va otra, ¿el embarazo adolescente ocurre porque no hay información sobre sexualidad y prevención del embarazo? Es decir, aquí en México, no hay información sobre estos temas.

- Alumno: Ya no entendí.

- Alumno: Sí, estoy de acuerdo.

- Melissa: Otra, ¿alguien piensa que el gobierno y sus programas son los responsables de erradicar este problema.

- Alumnos: No. En parte no.

- Alumnos (al unísono): No.

- Melissa: ¿Es necesario dar educación sexual en las escuelas para terminar con este problema?

- Alumnos (al unísono): Sí.

- Melissa: ¿Podrían levantar la mano los que piensan que es necesario dar educación sexual en las escuelas?

- Alumno (entre risas): Por lo menos diez clases a la semana.

(Ruido)

- Melissa: Vamos a pasar ahora con unas preguntas que tiene Luisa.

(Ruido)

- Luisa: Vamos con otro bloque y estas preguntas les van a encantar. ¿Qué tecnologías utilizan para comunicarse?

- Alumno: Celular.

- Alumno: Internet.

- Alumna: Computadora.

- Alumno: Tablet.

- Alumno: Lap.

- Luisa: ¿Qué más?

- Alumno (entre risas): Es que somos pobres.

- Luisa: No, para nada.

- Alumno: Televisión.

- Alumno: Youtube.

(Inaudible)

- Luisa: ¿qué más? Con esta tecnología que ya mencionaron que utilizan, ¿creen que ésta contribuya a erradicar el embarazo adolescente?

- Alumno: Sí

- Alumno: No

- Alumno: Depende

(Inaudible)

- Luisa: Otra pregunta. ¿Existe comunicación para hablar de sexualidad con los papás? Una cosa son los anticonceptivos y otra cosa la sexualidad. ¿Alguien habla de sexualidad con sus papás?

- Alumna: No.

- Melissa: ¿Pueden levantar la mano? Guarden silencio, por favor.

- Luisa: Los que sí hablan de sexualidad con sus papás, son seis personas. Y los otros, ¿no hablan nada de sexualidad en su casa?

- Alumnos (al unísono): No.

- Luisa: Otra pregunta, ¿conocen alguna campaña de prevención del embarazo adolescente?

- Alumnos (al unísono): No.

- Alumno: La de "Prepa Sí"

- Luisa: ¿Alguna otra?

- Alumno (entre risas): "M Force".

(Inaudible)

- Melissa: Guarden silencio, por fa.

- Luisa: Ok. Pocos conocen alguna campaña para prevenir el embarazo adolescente. ¿Creen que es importante que a ustedes les lleguen campañas de este tipo? ¿Sería útil?

- Alumno: Sí.

- Alumno: No mucho, pero pues, algo.

- Luisa: Si ahorita viniera el director y les dijera "les voy a pagar por hacer una campaña para prevenir el embarazo adolescente", ¿cómo la harían?

- Alumno: A mí páguenme y hago lo que sea. (Risas)

- Alumno: Primero páguenme y luego les digo.

(Inaudible)

- Melissa: Por fa guarden silencio porque esta pregunta es importante. Si les pagaran por hacer una campaña, ¿cómo la harían? ¿qué se les ocurren).

- Alumno: Hacer folletos.

- Alumno: Trípticos.

- Alumnos: Repartir condones.

- Alumnos: Contratar edecanes.

- Alumnos: Dar pláticas.

- Alumnos: Acostumbrar a las personas a estar al tanto día a día sobre la sexualidad. Es decir, si uno se acostumbra a un tema, uno lo practica. Como las matemáticas, aprendes y lo practicas. Lo mismo en la vida diaria, si tú usas la sexualidad como algo normal y no como fuera de la común, te vas a acostumbrar tarde o temprano y vas a usar métodos anticonceptivos.

- Luisa: Muy bien. ¿Alguna otra idea? Les van a pagar mucho.

- Alumno: Presentaciones en power point.

- Alumno: Colgar letreros por todos lados.

- Alumno: Colgar condones en los postes.

(Inaudible)

- Luisa: ¿Qué otra idea?

- Alumno: Ir a las secundarias.

- Alumno: Hacer teatro.

- Luisa: Sí, muy bien, OK.

- Melissa: Bueno. Esas son todas las preguntas que queríamos hacerles. Realmente esto es apenas e inicio de toda nuestra estrategia. Todavía tenemos un año para desarrollarla con la que podamos tanto contribuir y también titularnos de la maestría. Pero muchas gracias, en realidad, todo lo que nos dicen, aunque puede parecer que no, nos ayuda muchísimo. Porque muchas veces el gobierno hace campañas, pero sin siquiera escuchar a los adolescentes, sino a su modo como ellos creen.

- Alumnos: Nos hacen como a un lado.

- Melissa: Exacto, entonces lo que queríamos era escucharlos, escuchar palabras, opiniones para empezar a desarrollar nuestra estrategia. Vamos a estar viniendo para iniciar grupos focales de poas personas. Quien quiera participar.

- Alumno (en voz baja): ¿nos van a pagar?

- Melissa: Quien quiera participar, serán sesiones, durante el año. Les daríamos un refrigerio y unas botanas. Sería algo más serio y sobre todo profesional. Si alguien quiere involucrarse y ayudarnos nos pueden contactar. También pueden escribirnos a este correo. Y les vamos a pasar un cuestionario y ahí nos pueden dejar sus datos.

Sesión de escucha # 3

- Melissa: Vamos a empezar. Nos vamos a presentar primero. Ella es Luisa, yo soy Melissa, y él es Ulises, nosotros venimos de la UAM Cuajimalpa, y estamos estudiando una maestría en Diseño, Información y Comunicación. Entonces, queremos titularnos con un proyecto social, obviamente, que haga cierto bien.

En este caso, por lo que dice la universidad y porque nos gustó, decidimos escoger el embarazo adolescente porque es un tema que mucha gente no lo toma muy en serio por "x" o "y" pero nosotros realmente creemos que es un problema en el cual podemos contribuir con nuestra tesis, con nuestro proyecto. Es un proyecto a un año, vamos a hacer una estrategia.

-Para empezar esta estrategia estamos haciendo unas "sesiones de escucha", esta es la tercera, la primera la hicimos anteayer con unos chavos de primer grado, ayer hicimos otra con los de segundo, y hoy por último con ustedes. Esto es como una pequeña parte de todo lo que vamos a hacer.

Vamos a estar viendo durante el año para después realizar grupos focales más profesionales con quien se quiera apuntar.

Vamos a empezar estas sesiones de escucha cuyo objetivo es, realmente, escuchar sus opiniones sobre este problema. Vamos a lanzar preguntas al azar y quien quiera participar

con su opinión, con su experiencia o con lo que ustedes piensen sobre este tema. Nos va a tomar poquito tiempo.

Empezamos con Luisa. Pueden alzar la mano si quieren participar. Para nosotros es importante escuchar las opiniones jóvenes sobre este tema y cuáles podrían ser unas posibles soluciones para hacerlo en conjunto.

- Luisa: Vamos a presentarnos chicos. Me dicen su nombre y su edad por favor. Vamos a empezar por allá, por favor.

- Alumno: Daniela, 18 años.

- Alumna: Elizabeth 18 años.

- Alumno: Jorge, 18.

- Alumno: Yair, 19.

- Alumno: Diego, 20.

- Alumno: Érick, 18 años.

- Alumna: Luz, 16 años.

- Alumna: Isabel, 17.

- Alumna: Bárbara, 18.

- Alumna: Karla, 18 años.

- Alumna: Fernanda, 19 años.

- Alumna: Karla, 17.

- Alumna: Jaqueline, 17 años.

- Alumna: Paola, 16 años.

- Alumna: Estefanía, 17 años.

- Alumno: Uriel, 17 años.

- Alumna: Lizbeth, 17 años.

- Alumna: Sofía, 18 años.

- Alumno: Eduardo, 18 años.

- Alumna: Jessica, 19 años.

- Luisa: Ok. Entonces, estamos hablando de personas de entre 16 y 20 años. ¿De qué grado son?

- Alumnos: Quinto.

- Luisa: Como bien les dijo Melissa, (esto) es un proyecto de investigación, el tema es el embarazo adolescente (EA). ¿Qué ideas se les viene a la mente cuando escuchan el término EA? Lo que sea. Palabras.

- Alumno: Niñas embarazadas.

- Alumna: Menores de edad, embarazadas.

- Alumno: Una niña cuidando a otra niña o a un niño.

- Alumna: Embarazo no planeado.
- Alumna: Madre soltera.
- Alumna: Aborto.
- Melissa: Embarazo no deseado. Sí, son cosas diferentes.
- Alumna: Problemas.
- Alumna: Estudios "dejados".
- Alumna: Mucha responsabilidad.
- Alumna: Falta de orientación o de información.
- Alumna: Compromiso.
- Alumno: Economía.
- Alumna: Falta de información.
- Luisa: Entonces estas son las ideas que se les vienen (a la mente) cuando escuchan esta problemática del EA.
- ¿Creen que es un problema preocupante?
- Alumnos: Sí.
- Luisa: ¿Por qué?
- Alumna: Aún no están muy conscientes.
- Alumna: No tienen la edad.
- Alumno: Porque su matriz no está desarrollada al 100 por ciento.
- Alumna: Riesgos.
- Luisa: (A una alumna) Tú tienes un bebé. Tienes 18 años.
- Melissa: ¿Cuánto tiene tu bebé?
- Luisa: Nos vas a platicar, nos vas a ayudar en este proyecto de investigación.
- Melissa: Realmente queremos escuchar la opinión de todos, tanto de las (adolescentes) que no han tenido bebé, como las que ya tuvieron bebé, para saber cómo podemos ayudar.
- Luisa: Algo muy importante: no venimos a condenar el EA, queremos trabajar en ello, queremos que ustedes nos digan qué es lo que piensan y cómo podemos coadyuvar, como poder hacer menor esta situación que se presenta. Es la primera vez que encontramos un caso (como el de la compañera). Va a estar muy padre todo lo que tú nos puedas apoyar, y tus compañeros también.
- La siguiente pregunta es si conocen a alguna chica embarazada.
- Alumnos: Sí, sí.
- Luisa: ¿Qué son de ustedes?
- Alumnos: Amigas.
- Alumno: Mi hermana. Cuando ella tuvo a su hija, ella tenía 18 años.
- Alumna: Mi hermana tiene 17 y apenas lo va a tener.

- Alumna: Mi prima.
- Luisa: ¿A quién creen que afecta esto del EA?, ¿sólo a la chica?, ¿al chico?
- Alumna: A los papás.
- Alumno: Al hombre también.
- Alumno: A los papás.
- Alumno: Al chico porque a los 17 años no tienen algo estructurado. No tienen casa (propia), un carro, no tienen dinero, entonces yo creo que un niño con pocos recursos no crece (adecuadamente).
- Alumna: Pero hay chavos que al enterarse de que la mujer está embarazada, la dejan y le dejan el cargo a la mujer, y la mujer es la que tienen más responsabilidad hacia el bebé.
- Alumna: A los papás.
- Alumna: Depende del caso de cada quien porque (el problema) puede ser tanto para la pareja, como los papás o sólo para ella.
- Luisa: ¿A qué creen que se debe esta situación del EA?
- Alumna: Porque quieren experimentar cosas.
- Alumna: No están bien informados.
- Alumno: Falta de cuidado.
- Alumno: Falta de protección.
- Alumno: Experimentar. No saber.
- Alumno: Las fiestas.
- Alumna: "Perreos".
- Alumno: "Reggaeton".
- Luisa: Ayer nos decían también que "el perreo" era el culpable.
- Alumna: Las drogas.
- Luisa: ¿Qué música escuchan?
- Alumna: Reggaeton.
- Alumno: Rock.
- Alumno: Regaé.
- Alumno: Rock pop.
- Alumno: La banda.
- Alumno: Electrónica.
- Alumna: Salsa.

(Segundo Bloque)

- Melissa: Esto pueden ser afirmaciones o preguntas, suposiciones sobre el EA que se

dicen en nuestra sociedad. Quiero que levanten primero la mano quienes piensan que están a favor o en contra de la pregunta. No está bien (ni mal) ninguna respuesta. Tampoco estas suposiciones son algo que nosotros creemos, simplemente pueden “cosas que se digan” en la sociedad.

- Primero: La comunicación en la familia es importante para prevenir el EA, ¿quién está a favor de ésta?

- Alumnos: (Todos, excepto uno).

- Melissa: ¿Nos podrías decir por qué no?

- Alumno: Porque a veces tienen muy buena educación las chavitas y luego, así, se embarazaran.

- Melissa: ¿Alguien podría decir un punto a favor?

- Alumno: Yo creo que si un padre o una madre, se comunica al 100 al chico (para entender cuáles son los riesgos, yo creo que se puede prever. La verdad, muchos de los papás ... Lo digo por mí, mi mamá me tuvo a la corta edad de 16 años, y ya me estoy aplicando. Si quieres tener una familia, pues tienes que tener dinero, no hay de otra. La verdad. (Los hijos) no comen tierra, no comen aire. Lamentablemente.

- Melissa: El EA a temprana edad es malo.

- Alumnos a favor: 8.

- Melissa: Y claro, depende de las circunstancias. El problema en sí no es malo, es que, en realidad, tiene muchas consecuencias. Un caso de EA puede traerle miles de consecuencias al bebé o a la mamá.

- Construir un “plan de vida” es elemental para evitar un EA.

- Alumnos a favor: 17.

- Luisa: ¿Qué creen que sea un plan de vida?

- Alumno: Lo que quieres a futuro. Lo que tienes pensando hacer y lo que quieres hacer. Planear el futuro. Cómo va a hacer esto, yo quiero tener esto.

- Alumna: Futuro.

- Luisa: (A alumno) ¿Tú tienes un plan de vida ahorita?

- Alumno: Lo he construido conforme pasa el tiempo porque no es algo que ya esté hecho.

- Luisa: Entonces, un plan de vida es algo a futuro y que se va construyendo como en el día a día.

- ¿Alguien tiene una meta definida como terminar los estudios?

- Alumna: Creo que todos tenemos esa meta.

- Melissa: ¿Todos aquí quieren ir a la universidad o hay alguien que tiene otros planes?

- Alumnos: (Todos quieren ir a la universidad).

- Ulises: A la UAM, ¿verdad?

- Melissa: Otra afirmación que la gente dice: las chavas se embarazan porque quieren.

- Alumnos: No. No.
- Alumno: Depende.
- Alumna: Hay unas que aunque se cuiden, pues ora si que "pega" (se embaraza).
- Melissa: Otra: el EA ocurre porque los chavos pueden obligar a las chavas.
- Alumnos: No.
- Alumna: No, porque ocurren violaciones, por ejemplo.
- Alumna: El hombre llega hasta donde la mujer quiere.
- Alumna: También hay hombres que son muy pasados. Ahorita te puede tocar uno muy tierno que te va a comprender y mañana te va a tocar alguien que ...
- Alumna: Pero ya estás enamorada.
- Alumna: Por amor también.
- Melissa: Otra: El EA ocurre porque no conocen los métodos anticonceptivos.
- Alumna: Sí los conocen pero les da pena.
- Alumno: Si los conocen.
- Melissa: ¿Quién dice que sí los conocen?
- Alumnos: Todos.
- Alumna: Los conocen pero no tienen como que el conocimiento o no saben utilizarlos bien, o por lo mismo aparecen los embarazos.
- Alumno: Pero estarán de acuerdo que a la hora de la hora nadie los utiliza.
- Alumna: Por pena.
- Alumna: Pero aún así, si sabes que vas a salir, puedes ir prevenido. ¡Ay, por favor!
- Luisa: Entonces, ¿depende de la situación?, ¿de si "prende" en el momento se te olvida y ya ni modo?
- Alumno: Si no hay globos en la fiesta.
- Melissa: El EA ocurre porque no hay comunicación en la familia, ¿quién piensa que esto es verdad?
- Alumna: Algunas veces, porque si el papá es muy cerrado y le da pena hablarle a la niña o al niño ...
- Alumno: Más cuando es mujer, yo creo.
- Melissa: Levante la mano quien habla con sus papás de sexo o de prevención.
- Alumnos que levantaron la mano: 11.
- Melissa: Alguien nos pueden contar qué platica con sus papás, o qué les han dicho, qué les dicen.
- Alumna: "Cuídate".
- Alumno: Conmigo es la plática típica de "si vas a tener relaciones, usa condón".
- Luisa: ¿A alguien de ustedes, sus papás les ha dado el condón en la mano para que se

vayan bien protegidos y todo?

- Alumno: Sí, mi mamá.

- Melissa: Eso es poco común en México que pase eso, pero está muy bien.

(Otra) El gobierno Federal y sus programas son los responsables de erradicar el EA, ¿quién piensa esto?

- Alumno: Hacen como que su esfuerzo, pero no son responsables. ¿Te regalan un montón de condones para que la riegues con una chava?, no creo.

- Alumno: No sólo dan condones, sino que también dan pláticas pero a veces los chavos no sabemos aprovechar las pláticas.

- Alumno: O inflas los condones y los avientas.

- Melissa: ¿Conocen alguna campaña (para prevenir el EA, ¿alguna del gobierno?, ¿alguna que hayan escuchado o visto en la tele?

- Alumno: "Más vale cargar una mochila que una pañalera".

- Melissa: (Otra pregunta) ¿Es necesario dar materias de educación sexual en las escuelas para evitar el EA?

- Alumnos a favor: 8.

- Melissa: ¿Aquí en el CONALEP les han dado?

- Alumnos: No.

- Melissa: ¿Dónde les han dado?

- Alumno: Sí hay pláticas. Porque sí vienen.

- Melissa: ¿Quién les ha dado las pláticas?

- Alumno: Te regalan condones. El PRD.

- Melissa: ¿El PRD regala condones?

- Alumnos: Sí.

- Melissa: Esa no me la sabía, pero está bien.

- Alumno: Pero esos son partidos políticos.

- Melissa: Pero también hay fundaciones como Inmujeres que luego viene a regalar.

(Tercer Bloque)

- Luisa: ¿Qué tecnologías utilizan para comunicarse entre ustedes?

- Alumnos: Celular.

- Alumno: Internet.

- Luisa: ¿Redes sociales?

- Alumnos: Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram.

- Luisa: ¿Creen que si utilizando estas tecnologías y las plataformas de comunicación,

como son las redes sociales, se pueden erradicar o disminuir el EA?

- Alumno: Yo creo que no porque por las redes sociales en por donde más corre pornografía, y la verdad incita.

- Alumno: Porque en eso no van a aprender a usarlo. Eso (las redes sociales) es para comunicarse y hasta se buscan.

- Alumna: Yo diría que no porque irían más a lo que ya saben o han escuchado, y no buscarían algo más, por lo mismo que van a decir "van a venir que yo estoy viendo esto".

- Alumna: Por las fotos que suben las chavas, muy incitantes a que los hombres les falten al respeto.

- Luisa: ¿Conocen el "sexting"?

- Alumnos: No.

- Melissa: Así se dice cuando estás hablando de sexo con alguien.

- Luisa: Y es como una plática en alguna red social, Facebook o la que utilicen, y empiezan el juego de "yo me quito el suéter", "ahora tú quitate el zapato", y así. ¿Lo han jugado?

- Alumno: ¿Eso es el sexting?

- Melissa: El sexting en general es hablar de sexo, esto es chatear sobre sexo con alguien, ya sea con tu novio o con tu amigo.

- Luisa: Si ahorita viniera el director y les dijera: les vamos a pagar a todos por hacer una campaña de prevención del EA, ¿cómo le harían?

- Melissa: O el gobierno, suponiendo que les pagara por hacer una campaña, que te dijera que les van a pagar, qué medio utilizarían, o como la harían, que ideas se les vienen a la cabeza que ustedes podrían diseñar esta campaña, porque ya sabemos que sí conocen los métodos anticonceptivos.

- Alumna: Por todo (los medios), tanto en redes sociales como lonas, pláticas o algo así.

- Alumno: Una idea sería YouTube. Yo haría lo que están haciendo ustedes. Hay pláticas y subirlas al YouTube. Serían dirigidas a los adolescentes.

- Alumna: Como un comercial.

- Alumno: O por redes sociales. Pedirle a un bloguero famoso.

- Luisa: ¿Tú a quien te referirías?

- Alumno: A Mario Bautista.

- Alumnos: Ay, no.

- Alumno: No digo que me guste a mí, pero la mayoría de la gente lo ve.

- Alumno: Las chicas lo siguen mucho.

- Alumno: Justin Bieber.

- Luisa: ¿Qué más?, ¿qué otras ideas harían?

- Alumna: Sería no sólo ver aquí sino también en comunidades indígenas y ver la

perspectiva de varias personas, no sólo la de nosotros, la de aquí, sino también ver su método y ver cómo piensan ellos. Porque hay unos que no tienen los recursos suficientes para comprar condón o algo parecido o les queda lejos para ir al Centro de Salud.

- Melissa: Sí, claro. Es un caso totalmente diferente al de la gente de los que estamos aquí a los que están en comunidades alejadas. Hay casos de que se embarazan a los 10 años. Eso ocurre.

- Luisa: ¿Qué otras ideas se les ocurre para hacer una campaña?, una campaña que todos la vean, que sea atractiva, que funcione, que en verdad todo mundo diga: "Ah, sí la vi".

- Alumno: Televisa. Por televisión.

- Alumno: Depende hermano, si hablas así como "de gobierno" nadie te va a pelar. Ahí tienes todos los comerciales del gobierno.

- Alumna: Sería como buscar a personas que ya hayan pasado por eso para que contaran su experiencia, y ya crear un poquito de consciencia. O sea, buscar a personas que ya hayan pasado por eso y que les digan (a los adolescentes) o den una plática de cómo pasó.

- Alumno: Ándele.

- Luisa: ¿Alguna otra idea?

- Alumno: Muchos condones.

- Melissa: ¿Qué métodos anticonceptivos conocen a parte del condón (masculino)?

- Alumnos: Las pastillas, el parche, los condones, el diafragma, el DIU.

- Melissa: ¿Cuál es el que más se usa?

- Alumnos: El condón.

- Alumno: Y las pastillas.

- Melissa: ¿La pastilla del otro día o la pastilla anticonceptiva?

- Alumnos: Las dos.

- Luisa: Es todo. Muchísimas gracias, chicos. Les vamos a pasar ahorita un cuestionario por favor, para que nos lo contesten con contenido de esta reunión. Para nosotros, todo lo que dijeron aquí es muy importante. Vamos a estar por aquí visitándolos constantemente. Ahorita les vamos a anotar nuestro email por si quieren decir algo de manera anónima, o se les haya olvidado, por ahí nos pueden contactar.

- Alumno: ¿Cuál es la idea de ustedes?, ya nos preguntaron a cuál es nuestra idea pero cuál es la idea de ustedes y qué planean porque, como escuché al principio, es un proyecto de un año, y quieren hacer algo bueno.

- Melissa: Queremos hacer una estrategia participativa, ¿esto qué es? Nosotros estamos conscientes de que hay muchas campañas para prevenir el EA del gobierno, sin embargo, no escuchan a los jóvenes, lo hacen a su modo, como que no están recibiendo el mensaje correctamente.

Estamos en la parte de la investigación a penas, todavía falta recolectar toda la información y ver qué vamos a hacer, pero en realidad es lo que queremos: hacer una estrategia en conjunto con la comunidad; escogimos la comunidad Conalep, Santa Fe. Entonces, queremos hacer algo que de verdad sirva y que de verdad entiendan los mensajes. ¿Cómo podrías hacerle tú para que una niña, una chava no se embarace?

- Luisa: Y que el chico también tome consciencia. Sobre todo queremos escucharlos a ustedes, escuchar sus necesidades, sus opiniones, sus dudas, y a partir de ahí construir, como dice Melissa, construir la estrategia. No nada más llegar con una estrategia, implementarla y ya.

- Melissa: Porque muchas veces sucede que el gobierno lanza una campaña sin siquiera conocer la necesidad del adolescente, sin siquiera conocer sus formas de comunicación o sus códigos. ¿Escuchan la radio?

- Alumnos: Sí, a veces.

- Melissa: ¿Qué estaciones escuchan?

- Alumno: "El Panda Show" (Radio Fórmula, 104.1. Programa de bromas).

- Alumna: Alfa.

- Alumna: "La ke buena".

- Alumno: En inglés.

- Melissa: ¿Dirían que es un medio que utilizan mucho?

- Alumnos: No. Más o menos.

- Melissa: ¿Oigan, y hay ahorita chavas embarazadas aquí en el Conalep?

- Alumno: El semestre pasado había un buen.

Versión estenográfica de grupo focal

Video 1

- Luisa: ¿Practican algún deporte?

- Alumno: Fútbol

- Alumna: Natación

- Alumna: Volleybol

- Alumno: Sofbol

- Luisa: Hay tres personas que coinciden en natación, ¿por qué?, ¿hay alguna alberca por aquí cerca?

- Alumna: Yo sinceramente voy sólo los sábados. Entre semana voy al gimnasio.

- Alumno: Yo solamente voy lunes, miércoles y viernes (a nadar) en la mañana al Huizachito (Alberca).

- Alumna: Yo (voy a nadar) al Yaqui los miércoles y los jueves.
- Luisa: (A alumno) ¿Dónde haces softball?
- Alumno: En Interlomas o por Observatorio.

Video 2

- Alumno: Ya me dieron ganas de estudiar (la universidad) viéndolos a ustedes.
- Melissa: Es padre la maestría. Y además te pagan por hacerlo, imagínate. Eso está más cool.

- Alumna: Pero es algo difícil ... bueno, el examen, dicen que está muy difícil.
- Melissa: Para la maestría no te hacen examen (sic).
- Alumno:

- Luisa: Mira, tú ve. Cuando te toque hacer examen para la universidad, ve, infórmate, te van a decir que hagas examen. Nosotros hicimos un examen, una entrevista, tuvimos un propedéutico. Tú ve, has lo que te piden, y no hay mayor obstáculo para hacerlo. Como dice Melissa, "te pagan por hacerlo".

El siguiente tópico es de las relaciones personales. (A un alumno) Mauricio, ¿tienes novias?

- Alumno: No.
- Alumna: No.
- Alumno: No.
- Alumno: No.

- Luisa: ¿Pero cómo? (a este último alumno), tú eres el alma de las fiestas. Y hablas y hablas.

- Alumna: Tiene como ese "no sé qué para ...".
- Alumna: Sí.
- Alumna: Sí.
- Alumno: No.
- Luisa: ¿Desde cuándo tienen a sus novios, novias?
- Alumna: Yo tengo un año, siete meses.
- Luisa: ¿Dónde lo conociste?, ¿en la secundaria?
- Alumna: No. Yo lo conocí en ... (inaudible)
- Luisa: ¿De por tu casa?
- Alumna: Sí.
- Luisa: (A otra alumna) ¿Jessica?
- Alumna: Aquí en el Cona.

- Luisa: ¿Tú Joel?, ¿cuánto tiempo llevan (con su novia)?

- Alumno: Un día.

(risas)

- Melissa: ¡Qué padre!, es lo más romántico, los primeros días.

- Luisa: Y lo que no tienen novio, novia, ¿por qué?, ¿qué les falta?, ¿qué se necesita para conquistarlos, conquistarlas?

- Alumno: Tener ganas de tenerla.

- Luisa: Tener tiempo.

- Alumno: Dinero. Es que sí. Si eres una mujer no hay bronca.

- Alumna: No es cierto.

- Alumno: A una mujer si no le das un regalo es como no darle un espacio en tu corazón.

Es como comerte un tamal con hojas.

- Luisa: Entonces, ¿es un factor importante, en este caso, tener dinero?

- Alumna: Yo pienso que es como a ti te guste tratar a la mujer, ¿no?, porque hay hombres que ni un dulce te invitan, y hay hombres que te quieren dar el mundo completo.

- Alumno: Hasta el piso te darían.

- Alumna: Yo creo que dependiendo de cada hombre, ¿no?

- Luisa: Entonces, ¿es un factor el ser detallistas?

- Alumno: Detallista.

- Luisa: Detallista, amoroso, ¿qué más?

- Alumno: Guapo.

- Luisa: ¿Qué esté guapo?

- Alumna: Yo creo que eso no.

- Alumno: ¿No?, tú sólo te fijas en el físico.

- Luisa: (A alumna) ¿Itzel?, para que le digas a un chico que sí, ¿qué se necesitas?

- Alumna: ¿Sus sentimientos?

- Luisa: ¿Pero esos cómo los ves si no se ven?

- Alumna: Tratándolo.

- Luisa: (A alumno) Mauricio, para que una chica se enamore de ti, o tú ¿cómo la conquistarías?

- Alumno: No estoy interesado.

- Luisa: Has de cuenta que vas a poner un anuncio de la chica que tú necesitas, qué características necesitarías o que buscarías en una chica.

- Alumno: Que sea inteligente.

- Melissa: Básico.

- Alumno: Hay que buscar inteligencia, pero no tanto.

- Alumna: Porque los hombres siempre van a tener miedo porque las mujeres siempre vamos a hacer más inteligentes. Somos más astutas, más maduras.

- Alumno: Nadie es mejor que nadie, la verdad, y eso es lo que pensamos: "Ah, es que tiene miedo", no, todos pensamos igual. Nadie es mejor, es la verdad. Señorita Laura, por favor.

- Luisa: Bien. Vamos a pasar al siguiente tópico. En este sí les pido mucho respeto, como hasta ahora nos hemos llevado. Vamos a hablar de la sexualidad en nuestra casa. ¿Hablan de sexualidad con sus papás?

¿No? ¿Cero?

¿Itsel?

- Alumna: (Movimiento negativo de cabeza)

- Alumno: Yo desgraciadamente sí. La plática más incómoda de mi vida, como lo dije la última vez (sesión anterior). Y creo que inició muy bien. Me dieron una tira de condones.

- Luisa: ¿Tu mamá, tu papá?

- Alumno: No, me la dieron en el gobierno. Me dice mi papá: "¿Sabes para qué son?". Yo le dije: "Papá, ya voy en secundaria", y ahí inició su plática incómoda en la mesa, y así: ah. Papá, por favor.

- Luisa: ¿Qué te dijo tu papá?

- Alumno: Fue incómodo porque es incómodo tocar ese tema, la verdad. Mi jefa, perdón, mi mamá, me empezó a platicar en ese término. Tengo tres hermanos. No sé porque me lo repiten.

- Luisa: ¿Eres el mayor?

- Alumno: Soy el mayor. Tengo que poner el ejemplo y creo que voy por el buen camino.

- Luisa: (A alumna) ¿Jessica?

- Alumna: No, casi no.

- Luisa: (A alumna) ¿Alondra?

- Alumna: Pues, cuando iba a salir de la secundaria mi mamá se acercó a mí porque ella decía que yo iba a iniciar una nueva etapa, y que quería que hubiera confianza. Se acercó a mí y me dijo que el día que yo decidiera hacer algo, que ella lo quería saber para ayudarme. Luego mi papá igual, que el día que yo decidiera hacer cosas ...

- Luisa: ¿Tener relaciones?

- Alumna: Ajá. Que ellos me llevaban a poner algún dispositivo o algo.

- Luisa: ¿Eres hija única?

- Alumna: Sí.

- Luisa: Muy interesante.

- (Dirigiéndose a otro alumno) ¿Joel? ¿En tu casa de habla de sexualidad?

- Alumno: Como dijo mi compañero, fue muy incómodo. Cuando iba saliendo de la

primaria me hablaron de eso.

- Luisa: De la primaria. A los 12 (años).

- Alumno: Ajá. (Me dijeron) Que tuviera mucho cuidado con las mujeres (dibuja comillas con los dedos). No sé si fue una advertencia.

- Luisa: Te dijeron: "son peligrosas".

- Alumno: (asiente con la cabeza)

- Luisa: Si se te acercan, huye.

- Alumno: Sí, huye.

- Luisa: Pero, ¿te dijeron "cuídate", hay preservativos? ¿Qué te dijeron?

- Alumno: Sí, después cuando me fueron a inyectar (inaudible)... fue un poco incómodo porque le preguntaron a la doctora si me podía dar una tira de condones. Llegando a la casa, los destaparon (los condones), y se hace así (dibuja con sus manos que estira el condón), si está rasgado ... cómo se abre, también me hablaron de eso.

- Luisa: ¿Creen que son importantes estas experiencias, que nos acaban de compartir, que los papás nos lleven al doctor, y le pidan al doctor (a) que nos pasen los preservativos, que nos enseñen a utilizarlos? Y a los que no, en la casa dónde no se utilizan (sic), dónde no se habla de sexualidad, ¿cómo le hacen ustedes para informarse sobre anticonceptivos o temas de sexualidad?

- Alumna: Con los amigos. Con los amigos es con quien más hablas. Les vas platicando, experiencias ...

- Luisa: ¿Experiencias?, ¿de cómo le fue?

- Alumna: Ajá.

- Luisa: Por ejemplo, a ti, ¿alguna amiga, algún amigo, te ha platicado?

- Alumna: Las amigas.

- Luisa: ¿Se aconsejan?, "no hagas esto, no hagas lo otro".

- Alumna: Ajá. Inclusive me han dicho de las pastillas del día siguiente, y así, muchas cosas. Creo que platico más de eso con mis amigas que con mis papás.

- Luisa: ¿Y por acá?, ¿no utilizan al menos internet para enterarse?

- Alumno: Sí.

- Luisa: ¿Te sabes alguna página que hayas visitado y te (informes) sepas de los anticonceptivos, del cuerpo humano?, no sé.

- Alumno: En la secundaria nos hablan mucho de eso. Más que nada, en mi casa no hablan de eso porque como que nos "incitan" a hacer eso. Como que nos da la curiosidad y lo hacemos, por eso. Así que no se toca ese tema.

- Luisa: Entonces, ¿es como un mensaje de los papás: "mejor no les hablo de esto para que se detengan un poquito"?

- Alumno: (asiente con la cabeza)
- Alumna: Yo digo que si nos les hablan de eso, es para que ellos no sepan y, ora si que, "la rieguen", ¿no?
- Alumno: Es como las ganas de conocerlo pero sólo lo hablas.
- Alumna: No porque no lo hables, no lo vas a hacer.
- Alumna: Lo vas a hacer.
- Luisa: Y cuándo han tenido una duda de este tipo, ¿a quién acuden?,
- Alumno: YouTube
- Alumno: Yo creo que más a google.
- Alumna: Yo creo que acudo más a mi papá que a mi mamá.
- Alumna: Amigos.
- Luisa: A veces no se puede. Los papás no tuvieron una educación sexual pues es difícil que les hablen de esto.
- Alumna: Como que se cierran mucho y como que les molesta, o algo así.
- Luisa: ¿Ustedes creen que les gustaría a sus papás venir aquí, tener alguna plática con ellos, y platicarles sobre lo que estamos haciendo, el proyecto, y platicar con ellos, le gustaría?
- (No generalizado)
- Alumno: De por sí es incómodo.
- Luisa: No sería con ustedes. Sería aparte, una plática totalmente de papás.
- Alumna: Yo creo que estaría bien. Bueno, no lo sé. A veces ellos lo ven malo pero tienen miedo, ¿no?
- Alumna: Es incómodo para ellos platicarlo con (nosotros).
- Alumno: Exacto.
- Luisa: Sería como una plática informativa. No diríamos "este es el papá de Érick", "esta es la mamá de Itzel". Simplemente (diríamos): papás (cuyos hijos) que sus hijos vienen aquí, les platicaríamos nosotros de nuestro proyecto que estamos haciendo, y que nos conozcan.
- Alumna: Yo creo que sí.
- Luisa: ¿Sí?, ¿lo podrían platicar en su casa y a ver qué les comentan?
- Alumno: (inaudible)
- Luisa: Bien, ya hablamos de esta parte de la sexualidad, de lo que se habla en casa, de lo que no, pero también de adónde acuden. A parte de YouTube, en qué otro lado, a parte de los amigos, ¿en qué otro lado buscan información sobre sexualidad?
- Alumna: Cuando vas al seguro (IMSS) te dan muchos folletos para eso.
- Luisa: ¿Yo puedo ir a presentarme y decir "quiero un condón"?
- Alumna: Sí, de hecho sí, en el Centro de Salud.

- Alumno: Hay campañas.
- Alumna: Hay como botes y están los condones, y dicen: "toma uno".
- Alumno: Toma uno y se llevan la tira completa.
- Luisa: Y uno comprando.

(risas)

- Alumno: De hecho, salen mejores que los Sico (marca comercial).
- Alumna: Muchos dicen que los del Seguro no sirven, que se rompen muy fácil.
- Alumno: No es cierto.
- Alumna: Si se rompieran, no los harían, ¿no?
- Alumno: Es que con este gobierno, ya no se sabe, la verdad.
- Luisa: Me queda claro que los centros de información, o de obtención de condones son el Seguro, ¿y qué otro lado?
- Alumna: En las farmacias.
- Luisa: En las farmacias, ¿están caros?
- Alumna: No sé.
- Alumno: Como a \$60 los ... bueno, yo compro los Prudents.
- Alumna: Sólo traen dos, ¿no?
- Luisa: Los Prudents.
- Alumno: Sí, están "chiloris".
- Luisa: Son los que más se ven, y hay colores, y no sé qué.
- Alumna: Y sabores.
- Melissa: Y texturas.
- Alumno: Se ve que sabe.

(risas)

Tercer 3

- Luisa: ¿Qué quieren estudiar?
- Alumno: Psicología.
- Alumna: Gastronomía pero no me quedé.
- Melissa: Acaban aquí (el Conalep), puedes intentar.
- Alumna: Si no me dan mi cambio, voy a terminar aquí y me voy a pagar una carrera, la de gastronomía.
- Alumno: Yo quiero administración y ya vi que hay en el UAM (Cuajimalpa).
- Alumno: Ingeniero automotriz. Saliendo de aquí voy a un curso.
- Luisa: Ingeniero automotriz, ¿en el Poli (Politécnico)?

- Alumno: (asiente con la cabeza)
- Melissa: Ahí son muy buenos.
- Alumna: Médico cirujano.
- Luisa: ¿En la UAM?
- Alumna: No sé, igual en una privada.
- Luisa: La UNAM y la UAM son muy buenas (universidades) en medicina.
- Alumna: Aún no sé.
- Alumno: Derecho.
- Luisa: ¿La UNAM, la Barra Libre de Abogados?
- Alumno: (asienten con la cabeza)
- Luisa: Uno de los objetivos es contagiarles el interés o curiosidad de que cursan una licenciatura ya sea aquí (en la UAM), en la UNAM. Nosotros, hicimos la licenciatura en diferentes escuelas: Ulises es de la UAM Xochimilco, Melissa es de La Salle, y yo soy de la UNAM. Aquí en la maestría es en dónde nos conocimos.
- Alumnos: ¿Qué tal se llevan?
- Melissa: Bien. Somos "besties".
- Alumna: Se ve.
- Melissa: La verdad es que, como que nos acoplamos. Cada equipo lo hicimos voluntariamente, no nos lo impusieron.
- Alumno: Qué bueno, ¿eh?, porque no funciona un equipo que ...
- Alumna: Seleccionado (previamente).
- Luisa: Aquí también hacen equipos, ¿no?
- Alumno: Desgraciadamente sí.
- Melissa: Todo es en equipo en la UAM.
- Luisa: ¿Y ustedes los seleccionan o los maestros les dicen?
- Alumna: Depende el profesor.
- Alumna: Porque hay unos profesores que dicen: "tú, tú y tú hagan un equipo".
- Alumno: Y si se caen mal, pues, rómpanse el hocico.
- Alumna: Hay otros que dicen: "hagan equipos de tantos y ya".
- Luisa: ¿Y qué les funciona más: que el profesor impongan los equipos o entre ustedes?
- Alumnos: Entre nosotros.
- Luisa: Si entre ustedes hacen equipo, ¿no es el relajo?
- Alumna: Hay quien trabaja y quien no.
- Alumno: De hecho.
- Alumno: Yo me quedo entre los que trabajan y los que medio trabajan.
- Luisa: Esa es una ventaja. Si ya están trabajando en equipo, ya cuando lleguen a la

UAM, que se trabaja en equipo, ya van a tener una ventaja, ya van a saber de qué se trata. También ese es el objetivo: que hagan una licenciatura, qué mejor en la UAM que está aquí cerca, pero si no, es en la que ustedes quieran.

- Alumno: O en la que entre.

- Melissa: Parece que nos dan comisión, ¿verdad?, los de la UAM.

- Luisa: O en la que entren. Hay más opciones.

- Alumno: Yo por la opción, es administración o contabilidad. Me gusta mucho.

- Luisa: Para seguir con el tópico de la sexualidad, una pregunta muy importante: ¿qué métodos anticonceptivos utilizan cuando tienen relaciones sexuales?

- Alumno: Nomás ponerse condón, ¿no?

- Alumna: Pues condón.

- Alumno: Condón.

- Alumna: Condón.

- Alumno: Igual.

- Luisa: ¿No conocen algún otro tipo de anticonceptivo?

- Alumno: Bueno, conocemos casi todos.

- Alumno: Parches, DIU.

- Alumna: Yo he escuchado hablar del condón femenino, pero nunca lo he visto. No sé cómo es.

- Alumno: Es como un ... (dibuja algo largo y en tubo con sus manos).

- Alumna: Dicen que es muy difícil de poner. Bueno, yo una vez lo vi y es muy largo, ¿no?

- Melissa: Sí, es largo. Sí, es latex.

- Luisa: En una actividad lo van a conocer. ¿Qué otro?

- Alumna: La pastilla del siguiente día.

- Luisa: ¿Qué otro?

- Alumno: Las pastillas anticonceptivas.

- Luisa: ¿Pero qué método utilizan?

- Alumno: Ah, no. Condón. Todos. La verdad.

- Alumna: Yo creo que para el hombre es solamente eso, ¿no? Hay más cosas para la mujer, ¿no?

- Melissa: Sin embargo, el que más se conoce es el del hombre.

- Alumna: Ajá.

- Alumno: Es como que más rápido.

- Alumna: También el que se pone aquí, en el brazo, el dispositivo. Ya te lo ponen en el Seguro. Antes era de ir con tus papás pero ahora, con todo esto que está pasando (embarazos no deseados) ya es como de ir tu sola y ya. Nomás te pasan y ya.

- Luisa: A ver, si yo voy al Seguro, y no voy con mis papás, ¿llevo una credencial de la escuela o qué?

- Alumna: No. Solamente te pregunta para qué vas, te pasan con una enfermera y es gratis. Si te lo pones en una farmacia, creo que te cuesta \$200.

- Melissa: ¿Aunque seas menor de edad?

- Alumna: Sí, antes era ir con tus papás, pero con todo esto que está pasando puedes ir tú sola.

- Luisa: ¿Con "todo esto que está pasando"?

- Alumna: Muchos embarazados, muchas jóvenes.

- Luisa: ¿Ustedes se pondrían el dispositivo?

- Alumna: No.

- Alumno: ¿No que sí?

- Alumna: No.

- Alumna: Yo digo que somos muy chicas para las hormonas.

Dinámica

- Luisa: Bien, ahora vamos a hacer una dinámica y vamos a pasar uno por uno. Vamos a empezar por Mauricio. Vamos a relacionar esas tarjetas que ven abajo (en la bandeja de rotuladores). Mauricio, vas a escoger uno de los nombres (anotados en el pizarrón) de anticonceptivos y como un tipo de memorama, vas a buscar el que se relacione o que tú pienses que la imagen coincide con el nombre del anticonceptivo. Lo vas a ver una vez, si no lo sabes, dejas la tarjeta en su lugar y el que sigue. Y así todos vamos a pasar.

Todos los alumnos pasan al pizarrón.

- Luisa: (Una vez terminada la actividad) Ya se acabaron aquí (las tarjetas). Vamos a ver qué tanto conocen, al menos en imagen, los anticonceptivos. ¿Quién puso ... ?

- Alumno: Les faltó espermicidas.

- Melissa: Ya no se usan.

- Luisa: Los espermicidas ya casi no se hacen.

A ver, el aro anticonceptivo, ¿quién puso este? Alondra. Está bien.

La pastilla otro día, ¿quién la puso? Está bien.

Dispositivo subdérmico ... ¿quién lo puso?

- Alumna: Está mal ¿no?

- Melissa: Les hicimos una trampa.

- Alumna: ¿Es una prueba de embarazo?

- Luisa: Exactamente. El dispositivo subdérmico es éste (lo indica).

Pastillas anticonceptivas, ¿quién lo puso? Bien, estaba muy fácil, ¿no?

¿El condón femenino?, ¿quién lo puso? Está bien.

El condón masculino, bueno, ese estuvo bien.

El DIU, ¿quién lo puso? Estuvo bien.

Y la inyección anticonceptiva, pues aquí se equivocaron. La inyección estaba de aquel lado (señala en el pizarrón).

El parche también está acá. Les hicimos, para que sobrarian, una "trampilla".

- Alumno: Para humillarnos.

- Melissa: Está bien, sólo era una dinámica.

- Alumno: Hirieron mis sentimientos, aunque no lo crean.

- Luisa: ¿Han estado en alguna situación de algo riesgo de embarazo?

- Alumno: No.

- Luisa: ¿Nunca se les ha roto el condón?, ¿nunca han estado en una situación en la que no había condón y lo hicieron así?

- Alumno: Y volvieron a hacer vírgenes.

- Luisa: Hay la creencia de que la chica que lo hace por primera vez, no se embaraza, lo cual es totalmente falso.

- Alumna: Porque hay unas que a la primera quedan embarazadas.

- Luisa: Sí. Hay la falsa creencia de que, sobre todo los chicos, cuando están con una chica que es virgen y dicen: "la primera vez no pasa nada", y no es cierto.

- Alumna: Yo una vez leí en libro que si te baja (la menstruación) menos de tres días, tienes menos probabilidad de embarazarte, y si te baja más días, tienes más probabilidad de que te quedar embarazada.

- Luisa: ¿Dónde leíste eso?

- Alumna: En mi cuaderno de física de la secundaria.

- Alumno: Es del gobierno, no le (inaudible).

(risas)

- Luisa: Sí tiene mucho de verdad, pero la pregunta es si han estado en una situación de alto riesgo.

- Alumnos: No.

- Luisa: Que no han utilizado el preservativo porque se les olvidó, porque se les rompió, se salió.

- Alumnos: No.

- Luisa: Entonces, todo bien. ¿Conocen a alguien que le juega mucho al vivo?

- Alumno: Mi primo. Así como pregunta, me dijo que, después de tener relaciones sexuales, si el condón iba hasta los testículos. Yo pienso que es un riesgo porque si tuvo

relaciones y se lo puso hasta eso, pues ...

(risas)

- Luisa: O sea, él mismo, ¿hasta ahí llegó?

- Alumno: Va de hecho aquí, en la mañana. Me pregunta: "¿Oye?, ¿el condón va hasta aquí, hasta los testículos?". Bueno, con otra palabra. Yo me le quedé viendo, y dije "no".

(inaudible)

- Luisa: Los amigos, los familiares ¿les han contado de una situación así, extrema, y ustedes les han tratado de ayudar, dar un consejo?

- Alumna: Pues mi prima, haz de cuenta que se confiaba, mucho. No se cuidaba, no usaba nada, y se confiaba mucho porque ella decía que hacía eso (sexo) y nunca quedaba embarazada. Y luego, ya hasta después, cómo de dos años que llevaba con su novio, quedó embarazada, pero ella se confió demasiado de que ella no iba a quedar embarazada.

- Luisa: Es decir, tenía relaciones, no pasaba nada.

- Alumna: Ajá.

- Alumna: Pero el usar el condón no sólo es para no quedar embarazada, sino para las enfermedades, ¿no?

- Luisa: Así es.

Versión estenográfica de dinámica de grupo

- Melissa: Oigan, ¿podemos decirnos nuestras edades primero que todo? Empezando por Paola. ¿Cuántos años tienes?

- Paola: Diecisiete

- Alumna: Diecisiete

- Alumna: Diecisiete

- Melissa: Diecisiete, diecisiete...

- Alumna: Dieciséis

- Alumna: Dieciséis

- Alumno: Quince

- Alumno: Diecisiete

- Melissa: Ok. Perfecto. Bueno. Oye, Lui, ¿mejor sí me prestas tu cronómetro?

Inaudible (Diálogos entre Luisa y Melissa)

Inaudible (Alumnos viendo revistas)

- Melissa: ¿A quién le faltan tijeras entonces?

- Alumna: A mí.

- Melissa: ¿Te puedes voltear el nombre, Daniel? Es que lo tienes al revés.

- Melissa: ¿Alguno de los dos niños se quiere... dar la tarea de poner música? Aquí tengo varias listas para que (inaudible) la música. ¿Quién, Rodrigo o Daniel?

- Alumno: Él. O la que sea.

Inaudible

- Melissa: Bueno, pues entonces yo la pongo. Podemos empezar con los niños y damos dos minutitos más. Si quieren podemos empezar con las revistas... (inaudible).

- Melissa: ¿Qué música les gusta? ¿Qué música escuchan en general?

- Alumna: Pop en inglés.

- Melissa: Ok, pop en inglés. ¿Qué más?

- Alumna: Electrónica

- Alumna: Banda

- Melissa: Banda. ¿Y los niños?

- Alumno: De todo.

- Melissa: De todo, ¿como qué?

Inaudible

- Melissa: ¿Y tú, Alfredo?

- Alumno: (Inaudible).

- Melissa: Ah. ¿Y tú?

- Alumno: (Inaudible).

- Melissa: Ah, creo que me suena. ¿qué artista es? ¿es un género? ¿Ah sí, como quién?

- Alumno: (Inaudible).

- Melissa Ah, no lo ubico. Lo tendré que escuchar. Aquí hay pegamento.

Silencio. Alumnos recortando.

Comienza a sonar música

- Melissa: Al final, cuando terminen su collage, cada uno va a pasar al frente pararse ahí mismo en su lugar y contarnos un poco de lo que pegaron, por qué lo pegaron, por qué les gusta. ¿Va?

Silencio. Alumnos recortando. Música de fondo.

- Luisa: ¿Qué pasó con la lista?

- Ulises: No la he ido a pedir, ups.

Inaudible

Alumnos recortando y pegando

- Melissa: Les quedan tres minutos. Les vamos a dar dos minutos más. Entonces les quedan cinco.

Música sonando.

Alumnos trabajando.

- Melissa: Entonces ya comenzamos. ¿Te puedes parar para que nos cuentes un poco sobre tu collage?

- Alumna: Bueno, pues yo puse la foto de un bosque porque vivo en una zona boscosa. Y me gusta mucho ver el ambiente. Me gusta mucho tomar agua y sentirme saludable. De igual manera, tomo mucha fruta y verdura. Es como mi hábito. También me suelo estresar demasiado. Me duele mucho la cabeza a veces. Me encanta el ejercicio, soy muy elástica. Ya no lo practico mucho, pero me gusta. Y me gusta mucho salir con mis amigas, salir a disfrutar, a bailar, y de igual manera con mi familia. Este es un parque de diversiones más o menos, porque voy mucho a six flags con mi hermana. Y aquí, como también es parte de mí mi novio, pues aquí lo puse, graduándonos, que es la meta. Terminar la universidad juntos.

- Melissa: Muy bien, muy interesante.

- Luisa: ¿Qué haces de elasticidad?

- Alumna: Casi de todo, es que fui a gimnasia.

- Melissa: Qué padre. Seguro te encantan las olimpiadas. ¡Vas Ivonne!

- Alumna: Yo aquí puse que me gustan los carros. Y estoy practicando para aprender a manejar. Me gusta leer, tomar café cuando me estreso. Me gustan mucho las... cómo se llaman... las libélulas. Me gustan mucho los bebés, soy muy paciente con los bebés. Y me gusta tomar vino tinto o espumoso. Y me gustan los relojes y perfumes y me encantan los perros.

- Luisa: ¿tienes ahorita contacto con algún bebé?

- Alumna: Mi sobrino es mi adoración.

- Melissa: Muy bien, pues un aplauso.

Aplausos.

- Melissa: ¿Quién más? ¿Quién quiere contarnos su collage? ¿Karla?

- Alumna: Bueno yo puse aquí diferentes platos porque me encanta la comida. (Inaudible). Puse una cámara porque encanta tomar fotos. Puse esas dos cosas porque me encanta nadar, practico natación.

- Melissa: ¿Sí? ¿Dónde practicas natación?

- Alumna: (Inaudible)

- Melissa: Ah, sí, sí.

- Alumna: Además como que me desestresa, me encanta estar nadando. El chocolate lo puse porque me gusta mucho y es mi golosina.

- Melissa: ¡Muy bien!

Aplausos

- Melissa: Estefanía, vas.

- Alumna: Pues yo aquí puse una cámara porque me gusta que mi hermano me tome fotografías, no sé como que se inspira mucho. Puse esta igual porque me gusta mucho

ir al cine con mi hermano, somos muy unidos, entonces lo relacioné con esto. Aquí puse una chica que está con libros porque me gusta muchísimo leer. Bueno, aparte mi hermano me contagia su vibra como que para estar en contacto con libros y así. Aquí puse un osito porque me gustan los peluches y tengo muchísimos. Puse un café porque me gusta ir a tomar café a Starbucks con mis amigas. Aquí puse a Rihanna porque me gusta mucho su música. Aquí puse una ciudad. Me gusta caminar mucho con mis amigos, familiares y sobre todo en las noches. Aquí puse un platillo de comida porque pues me gusta comer y más cosas como galletitas. Esto es como una tipo pintura porque suelo tener muchos cuadros en mi casa. Y la manzana porque me gustan muchos las manzanas. Esto es un jugo porque mi mamá nos hace muchos jugos. Y aquí puse como un tipo collage sobre varios tipos de deporte y pues me gustan casi todos, no suelo practicarlos mucho pero cuando mi familia juega estoy con ellos.

- Melissa: Paola, vas tú.

- Alumna: Pues yo puse un bebé porque me gustan mucho. Tengo tres sobrinos, de uno, tres y seis. También puse la playa porque me gusta mucho el mar. Me gusta mucho usar collares, anillos y pulseras. Me gusta correr y caminar y puse estos tratamientos para mi cabello porque me gusta mucho cuidarlo. Y porque trabajé en una estética. Puse fruta, me gusta mucho comer fruta menos el plátano. Y me gusta mucho maquillarme, no mucho pero sí.

- Melissa: Muy bien, muchas gracias.

- Alumno: A mí me gusta mucho el café.

- Melissa: ¿Cómo? Pero enséñaselos todos.

- Alumno: También me gusta mucho andar en bicicleta, la ropa o caminar. Este... me gusta los lentes. Y me gustan los ojos de las personas.

- Melissa: ¿Y ella quién es? Ah, ¿ella es por lo de los ojos?

- Alumno: Sí.

- Melissa: Muy Bien. Ok, ¿algo que hubieras puesto que no estaba en las revistas?

- Alumno: Unas motos.

- Melissa: ¿Te gustan las motos? También Luisa es fanática de las motos. ¿Verdad? Bueno, pues muchas gracias. A ver, Daniel, cuéntanos.

- Alumno: Yo puse lugares que me gustaría conocer. Por ejemplo, no sé dónde es aquí pero (inaudible)... pero son lugares donde me gustaría ir. También me gustan los cruceros. Cuando fui a Acapulco... me gustan mucho. Me gustan los relojes y las chamarras de cueros. Y... la muralla...

- Melissa: La Muralla China.

- Alumno: Sí bueno sí, se me hizo padre eso. Los celulares y un desodorante porque...

¿quién no usa desodorante?

Risas

- Melissa: ¿qué más le hubieras puesto a tu collare?

- Alumno: ¿Una tornamesa? ¿Qué es eso?

- Luisa: Para el DJ.

- Alumno: Sí

- Melissa: ¡Ah! Nunca acabamos de aprender, no sabía qué era eso. ¡Muy bien! Muchas gracias.

Aplausos

- Melissa: Vas Rodrigo.

Inaudible

- Melissa: ¿Puedes hablar más fuerte? Para que te oigan todos.

- Alumno: Me gusta estar sentado en el sillón con mi celular, me gusta la mojarra.

- Melissa: ¿La qué? ¿La mojarra? Ah, ok.

- Alumno: Sí, me gustan los carros, los videojuegos.

- Melissa: ¿Qué más le hubieras pues?

- Alumno: Nada más.

- Melissa: ¿Seguro? ¿Nada más?

- Alumno: Unos tennis.

- Melissa: Ah bueno, unos tennis entonces faltaron por ahí en tu collage. Muy bien, muchas gracias.

Aplausos

- Melissa: Bueno, pues esto era más que nada para eso, esta dinámica, para saber qué les interesa a ustedes, porque creemos que una estrategia, porque creemos que una estrategia. Bueno... ya más o menos Luisa les comentó que queremos hacer una estrategia para prevenir el embarazo adolescente. Pero antes de hacer una estrategia primero saber pues más o menos en qué se interesan ustedes. ¿Ustedes conocen alguna chava embarazada?

- Alumnos al unísono: Sí

- Melissa: ¿Todos conocen a alguna chava embarazada?

Alumnos: Sí.

- Luisa: ¿Alguna vecina?

- Alumno: Aaaaah, pues sí.

- Melissa: ¿En general qué ideas se les vienen a la cabeza cuando piensan en embarazo adolescente?

- Alumna: Falta de responsabilidad.

- Alumno: Falta de protección.

- Alumna: La calentura.

Risas

- Melissa: Jajaja, sí, totalmente.

- Alumna: No, sí, por eso pasa.

- Alumna: Pues sí, las consecuencias que tiene un embarazo adolescente... pues regularmente es por falta de comunicación con su familia o algo así.

- Melissa: Pues sí, eso es lo que nosotros queremos trabajar para nuestra maestría. Pero bueno apenas vamos a empezar con esto. Y nos ayuda muchísimo este tipo de cosas, nos ayudan a entender qué les gusta y no solo hacerlo así porque sí. ¿Les puedo pedir un favor? ¿Pueden poner sus nombres atrás de sus collages? Y voy a quitar las papas para la siguiente dinámica. ¿Quieren paleta? Bueno acá las voy a poner por si alguien quiere. ¿Ya todos pusieron su nombre?

ANEXO 5: Análisis de collages elaborados por ocho alumnos durante la dinámica de grupo




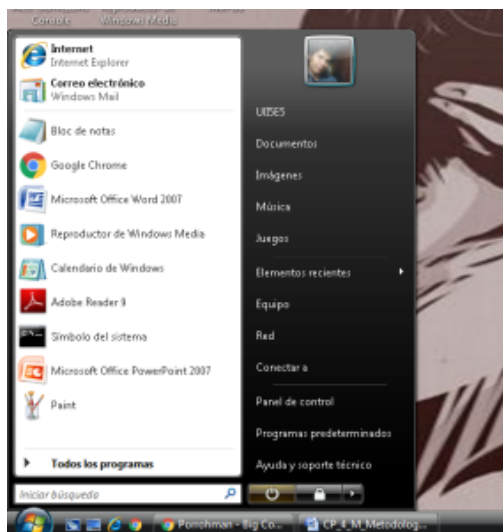
Imagen	Elaborado por:	Valores	emociones	acciones
	Alfredo Daniel	Juventud Belleza Estatus	Alegría Seriedad	Caminar Beber café Posar Mirar
	Daniel	Amor Masculinidad Aventura Libertad	Tranquilidad Enamoramiento Estabilidad	Abrazar Posar Viajar

Imagen	Elaborado por:	Valores	emociones	acciones
	Estefanía	Amistad Juventud Diversión Salud Belleza	Alegría Seriedad Felicidad Ternura	Comer Salir (al cine) Correr Abrazar Compartir
	Ivonne	Juventud Feminidad Vanidad Belleza Inteligencia Maternidad	Alegría Diversión Felicidad Ternura	Acariciar Sonreír Coquetear Cuidar (bebé) Beber (café) Usar (accesorios de moda) Manejar (automóvil)
	Jacqui	Juventud Salud Bienestar Inteligencia Belleza	Preocupación Diversión Curiosidad	Beber (agua) Pensar Estudiar Comer Practicar Ejercitarse Viajar Escuchar (música) Graduarse

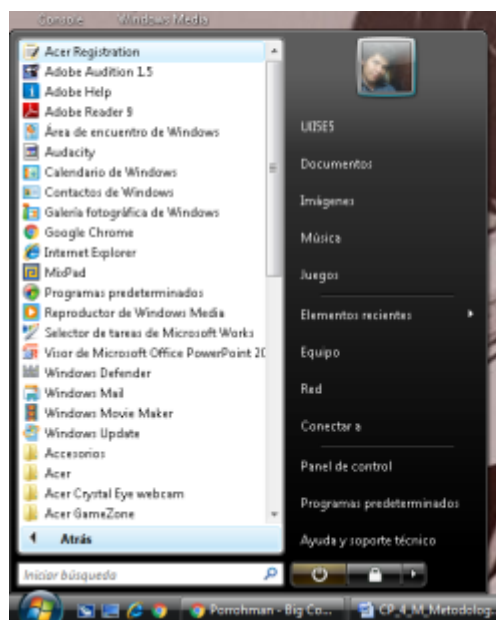
Imagen	Elaborado por:	Valores	emociones	acciones
	<p>Karla</p>	<p>Salud Bienestar Cuidado personal</p>	<p>Alegría Diversión Placer Curiosidad</p>	<p>Comer Nadar Disfrutar (comida)</p>
	<p>Paola</p>	<p>Maternidad Salud Bienestar Vanidad Feminidad</p>	<p>Placer Diversión Ternura Curiosidad</p>	<p>Cuidar Correr Vestir Viajar Comer (frutos rojos)</p>
	<p>Rodrigo</p>	<p>Aventura Libertad Masculinidad</p>	<p>Diversión Flojera Curiosidad</p>	<p>Viajar Comer (pescado) Jugar (futbol) Manejar (automóvil) Sentarse</p>

ANEXO 6: Instrucciones⁶ para la ejecución del código escrito en el lenguaje Python para generar un archivo .graphml

Paso 1: Dar clic en la ventana de inicio de la pantalla en modo escritorio de la computadora. Se desplegarán las opciones así.

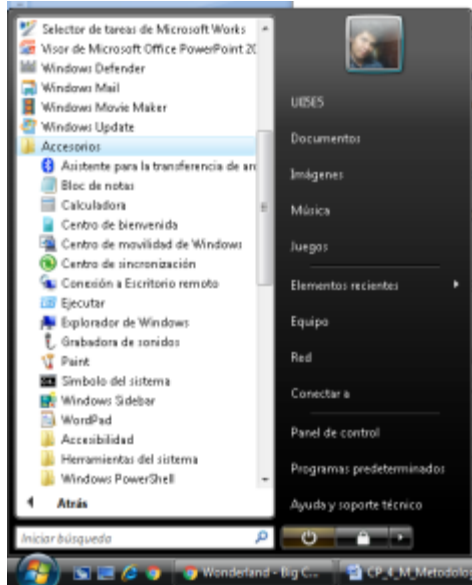


Paso 2: Dar clic en el menú "Todos los programas" o pasar el puntero en la opción. Se mostrará lo siguiente.

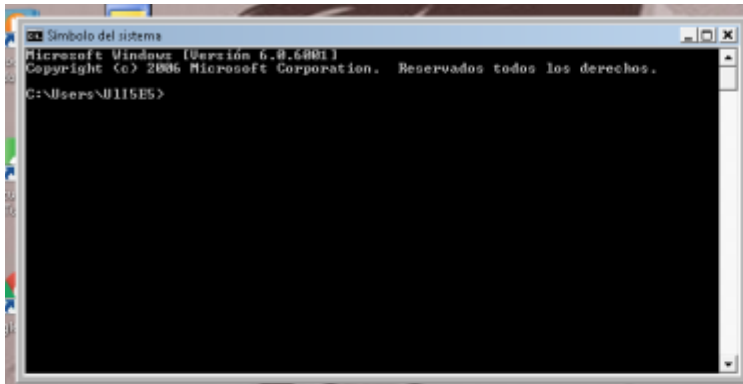


⁶ Estas instrucciones pueden cambiar de acuerdo al Sistema Operativo que se utilice. Asimismo, existen programas que ya incluyen un procesador de lenguaje Python integrado, por lo que no será necesario seguir completamente todos los pasos aquí descritos.

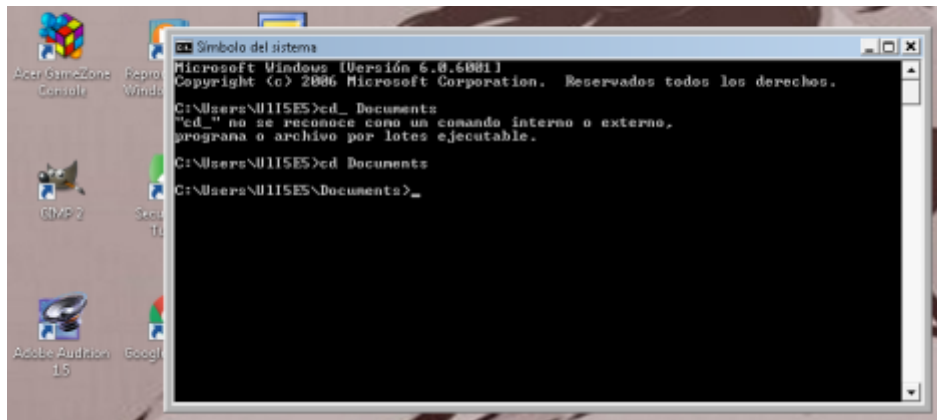
Paso 3: Buscar la carpeta "Accesorios", después, dar clic y aparecerán las siguientes opciones.



Paso 4: Dar clic en el programa "Símbolo de sistema". Aparecerá lo siguiente.



Paso 5: En cursos parpadeante, teclear lo siguiente: "cd (Nombre de la carpeta raíz donde se encuentre el archivo Python)" Por ejemplo: cd Documents. Si el archivo se guardó en una carpeta dentro de la carpeta raíz, escribir el nombre de la carpeta en cuanto se teclee ENTER. Se mostrará lo siguiente.

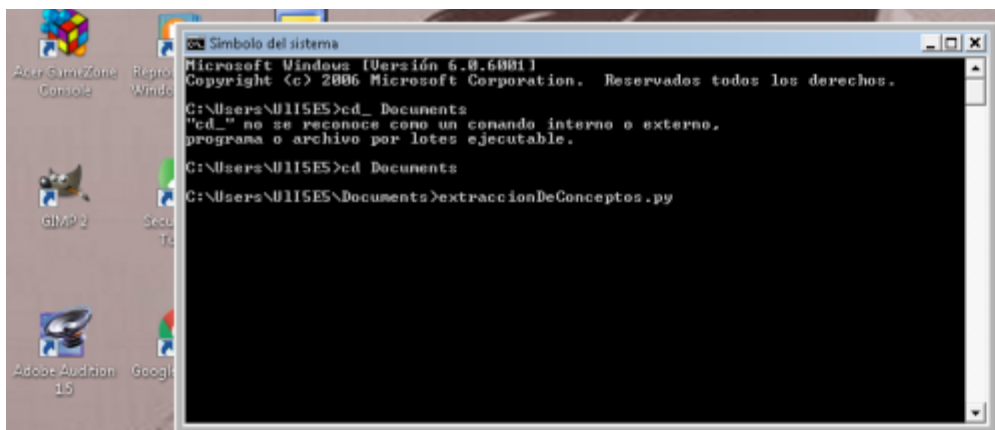


```
Símbolo del sistema
Microsoft Windows [Versión 6.0.6001]
Copyright (c) 2006 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

C:\Users\N115E5>cd Documents
"cd." no se reconoce como un comando interno o externo,
programa o archivo por lotes ejecutable.

C:\Users\N115E5>cd Documents
C:\Users\N115E5\Documents>_
```

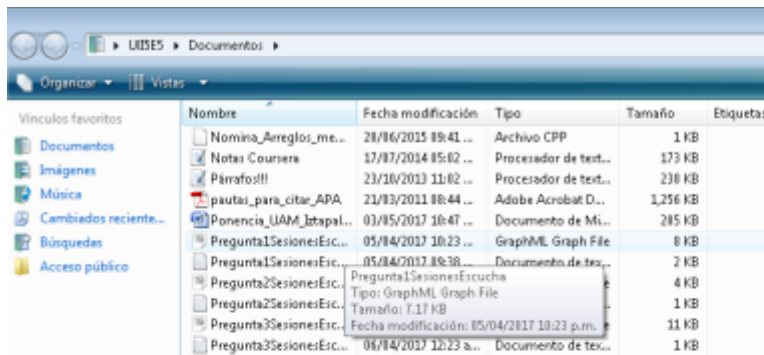
Paso 6: A continuación teclear el nombre del archivo Python. Por ejemplo: miExtraccion.py y teclear ENTER. Se mostrará el procesamiento de la instrucción y cuando termine, mostrará un mensaje con la leyenda: "Finalizado".



```
Símbolo del sistema
Microsoft Windows [Versión 6.0.6001]
Copyright (c) 2006 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

C:\Users\N115E5>cd Documents
C:\Users\N115E5\Documents>extraccionDeConceptos.py
```

Paso 7: Una vez terminado el proceso, se habrá generado un archivo en formato .graphml con el nombre del archivo de texto. Por ejemplo, si el nombre del archivo de transcripción fue miExtracción.txt, el archivo nuevo se identificará como miExtraccion.graphml y se habrá guardado en la misma carpeta destino.



Paso 8: Dar dos clics en el archivo para abrirlo. El archivo se inicializará en el programa Gephi. Allí, se apreciará la información representada en grafos.

ANEXO 7: Guiones literarios del prototipo de juego basado en texto Misión E-A

a) Versión masculina

2047: Año en que la humanidad ya no es la misma.

Es un año en que los humanos son seres superdotados:

Su capacidad analítica e inteligencia inigualables los han convertido en una raza superior.

Por otra parte, el planeta Rimus Beta, es un pequeño planeta con seres en desarrollo.

Este año, han tenido múltiples problemas.

Pero, sin duda, el que más les aqueja es el aumento de mitos y rumores del embarazo temprano.

Esto ha detonado en la confusión de sus habitantes respecto al tema.

El problema radica en que los marcianos de este planeta no cuentan con mucha información que les sirva para prevenir y resolver las dudas del embarazo en marcianos de edad mediana (adolescentes).

Viendo con justa urgencia este problema, el patriarca del Planeta Rimus Beta ha decidido iniciar una misión, en la cual, un marciano experimentado se comunicará con seres humanos del planeta Tierra para que le ayuden a saber cómo es que se han superado los mitos y rumores del embarazo en la adolescencia, allí.

El patriarca ha nombrado esta misión como Misión E-A.

La cual comienza ahora...

(Adaptando lenguaje humano a componentes Rimus Beta)

(Comunicación interrumpida con Rimus)

(Inicializador de conversación con humanos activada)

(Imposible establecer comunicación con Rimus)

(Idioma castellano y español agregados a la base de datos)

(Corrigiendo errores de coherencia y congruencia...)

(Corrección de errores lista)

(Creación de imágenes en proceso...)

(Generando memoria humana...)

(Imágenes listas)

(Generando memoria humana al 48%)

(Modelo de adaptabilidad con humanos exitosa)

(Generación de memoria humana al 100%)

(Ingresando base de datos a cerebro)

(Extrayendo datos acerca de representaciones sociales de los humanos)

(Operación exitosa)

Comenzando inicialización de tarea...

10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1...

(Operación exitosa: Se puede iniciar misión)

Rimus: ¡Hola! ¡Hola! ¿Hay algún terrícola por aquí?

Jugador:

- a) Sí. ¿Qué necesitas?
- b) No tengo tiempo para atenderte

Rimus: ¡Qué bueno! Gracias por contestarme. ¿Qué tipo de terrícola eres?

Jugador:

- a) ¿Cómo... qué tipo de terrícola?
- b) ¡Pff! Ni te entiendo y ni me interesa

Rimus: Sí. ¿Ser tú, terrícola masculino o femenino?

Jugador:

- a) Ah ya. Soy Hombre
- b) Ah ok. Soy mujer.

Rimus: Muy bien, terrícola masculino. Estoy realizando una misión importante para mi planeta: El planeta Rimus. Es urgente que me ayudes.

En mi planeta, mi comunidad, la Rimus-Beta ha sido afectada por muchos rumores y muchos mitos sobre la sexualidad y el embarazo.

Me han enviado a este instituto donde ustedes los humanos adolescentes han desarrollado la capacidad de romper con esos rumores.

Necesito que te mantengas en comunicación conmigo en todo momento, a partir de ahora. ¿Puedes?

Jugador:

- a) Sí, con gusto, marciano.
- b) Nel. No tengo tiempo.

(Si elige a) Rimus: ¡Perfecto!

Para mí, es importante dialogar con humanos superdotados como tú. Así me ayudarás a tomar las mejores decisiones. Pero, necesito que seas mi guía en esta misión.

(Si elige b) Rimus: En mi planeta llaman cobardes a quienes no ayudan... ¿Seguro(a) que no me ayudas?

(Continúa decisión b) Jugador:

- a) Nel. Estás mal si crees que te ayudaré.
- b) Mmmmm. Ok. Está bien.

(Si elige a) Rimus: ¿Ah sí? Pues despídete de tu mundo como lo conoces. Lo he de

conquistar todo.

(Desconectando...)

(Fallo en la comunicación)

(Dispositivo a punto de reiniciar)

(Si elige b) Rimus: ¡Perfecto!

Para mí, es importante dialogar con humanos superdotados como tú. Así me ayudarás a tomar las mejores decisiones. Pero, necesito que seas mi guía en esta misión.

Y para eso, es crucial que te comprometas a decirme la verdad y nada más que eso.

Jugador:

a) A ver. Ya me pusiste nervioso. ¿De qué se trata?

b) Claro. Tú confía nomás.

(Si elige a) Rimus: ¡Tranquilo, terrícola! Lo que pasa es que es un asunto que requiere de extrema confidencialidad y precaución.

(Si elige b) Rimus: ¡Me gusta tu actitud, terrícola! Lo que pasa es que es un asunto que requiere de extrema confidencialidad y precaución.

Jugador:

a) ¿Qué? No, eso ya me asusto. Así no le entro.

b) ¡Híjole! A ver ¿cuál es el asunto?

(Si elige a) Se repite extracto subrayado.

(Si elige b) Rimus: Pues verás... Se trata de aclarar ciertas situaciones...Que seguramente ustedes los humanos hablan con naturalidad, pero a nosotros los Rumi-Beta nos cuesta mucho trabajo hablar. Se trata de esclarecer algunos rumores íntimos de ustedes.

Jugador:

a) ¡Ah chinga'! ¿Cuáles rumores?

b) ¡No ma'! Suena a que me vas a preguntar. ¡Chale!

(Si elige a) Rimus: ¡Ehmmm! Pues...Rumores de...De cómo tienen bebés y cómo... ¡ehrr! De la sexualidad.

(Si elige b) Rimus: Pues, un poco, terrícola. Pero te va a gustar "un chorro". Es sobre sexo.

Jugador:

a) ¡Ah no! Pus' ya no me interesó.

b) Va. Me late. Tú dime sexo y le entro.

(Si elige a) Se repite extracto subrayado

(Si elige b) Rimus: ¡Calma! No es tener sexo ¿eh? Vamos a platicar nada más. Pero de sexualidad que no es lo mismo. Aunque quiero que me aclares una cosa primordial.

¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener

relaciones sexuales?

Jugador:

- a) Sí. Porque no sabemos las consecuencias de nuestros actos.
- b) No. Porque tenemos derecho a ejercer nuestra sexualidad a cualquier edad, ¿no?

(Si elige a) Rimus: ¡Ja ja ja! O sea que no estás listo para la vida...

¿Sabes qué? Mejor me voy. No vaya a ser contagioso lo de la inmadurez.

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige b) Rimus: Mmmm. Interesante. Pero entonces... los de su especie (adolescentes) ¿pueden tener todas las relaciones sexuales que quieran?

Jugador:

- a) Sí. Lo que importa es protegerse a la mera hora.
- b) No. Tenemos que tener una sola pareja y esperarlos hasta casarnos para tener relaciones.

(Si elige a) Rimus: Se nota que eres brillante. Entonces... ¿ustedes los terrícolas pueden tener hijos a la edad que quieran?

Jugador:

- a) No. Sólo las señoras pueden tener hijos, porque ya son maduras.
- b) Sí. Pero la cosa es planearlos, porque por eso se nos tacha de inmaduros.

(Si elige b) ¡liiuc! Eso se escucha aburrido.

Así no pareces tan desarrollado, pero... en fin.

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige a [decisión anterior]) Rimus: Ah sí? Entonces tu raza es similar a la mía.

En mi planeta, las señoras dicen eso todo el tiempo.

¡Chócalas! Somos iguales. Voy a avisarle a mis colegas que la raza humana es muy parecida a la nuestra.

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige b) Rimus: ¡Wow! Pero no entiendo esa palabra que dijiste: ¡Planearlos!... ¿Qué quiere decir eso?

Jugador:

- a) Quiere decir: ¡Que te importa, güey!
- b) Ah sí. O sea, es pensar en qué cosas necesitará el bebé, dónde vivirá y cuándo lo tendrán y así.

(Si elige a) Se repite extracto subrayado

(Si elige a) Se repite extracto subrayado

(Si elige b) ¡Asombroso!

(Consejo y palabra agregados a la base de datos)

O sea que, si planeo tener un bebé con alguien, ¿tengo que pensar en todo eso?

Jugador:

a) Sí. Pero también en cómo lo mantendrás. Porque el bebé no come aire ¿veda'?

b) Sí. Pero también en cómo seguirte divirtiéndote sin restricciones.

(Si elige a) Rimus: O sea que... ¿si tengo un hijo tengo que pensar en...?

Jugador:

a) Mantenerlo. Así es. Para eso tienes que meterte a trabajar. Y si quieres seguir estudiando, pues tendrás que hacer las dos al mismo tiempo.

b) Mantenerlo. Sip. Aunque la neta lo mejor es encargarlo a tus padres, porque es mejor disfrutar, pus', tu vida ¿no?

(Si elige b) Rimus: ¿Ah sí? ¿A poco se pueden hacer varias cosas?

Jugador:

a) Así es. Para eso tienes que meterte a trabajar. Y si quieres seguir estudiando, pues tendrás que hacer las dos al mismo tiempo.

b) Sip. Aunque la neta lo mejor es encargarlo a tus padres, porque es mejor disfrutar, pus', tu vida ¿no?

(En ambas cuestiones, si elige a) Rimus: ¿Trabajar? Suena raro.

Pensé que ustedes como especie humana no podían mantener a nadie. Y mucho menos trabajar. Porque son seres inmaduros.

Pensé que no tomaban decisiones.

Jugador:

a) Ah no, marcianito. La madurez es una palabra muy subjetiva. Es algo que la sociedad humana construyó y que nos lo atribuyó a los chavos.

b) Pus' sí. No se puede. Nosotros somos adolescentes. No estamos listos para la vida, porque somos inmaduros.

(Si elige a) Rimus: ¡Interesante! Eso quiere decir que ustedes pueden desear tener un hijo...

(Si elige b) Rimus: ¡Ja j aja! O sea que no estás listo para la vida...

¿Sabes qué? Mejor me voy. No vaya a ser contagioso lo de la inmadurez.

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

Jugador:

a) La neta, no. Ya te dije que eso es para señores.

b) Sí, pero hay que planearlos. No es nada más desearlos.

(Si elige a) Rimus: En serio? Pues tu raza es muy parecida a la mía. Eso nos dicen en mi planeta. Tendré que buscar más a fondo. ¡Gracias por tu ayuda, terrícola!

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige b) Rimus: Lo que estás tratando de decir es que ¿una cosa es planear y otra es desear? Entonces ¿un embarazo no deseado no es lo mismo que un embarazo adolescente?

Jugador:

a) Exacto. Un embarazo adolescente puede ser de diferentes tipos, por ejemplo: hay embarazos deseados a esta edad y la neta las chavas andan bien felices.

b) Ya, güey. Haces muchas preguntas. No hay ninguna diferencia. El embarazo adolescente es lo mismo que uno no deseado.

(Si elige b) Rimus: ¿En serio? Pues tu raza es muy parecida a la mía.

Eso nos dicen en mi planeta.

Tendré que buscar más a fondo.

¡Gracias por tu ayuda, terrícola!

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige a) Rimus: ¡Brillante! Pero, yo he visto anuncios y spots de radio que aseguran que ustedes los humanos deben prevenir un embarazo a toda costa.

Jugador:

a) Es porque la mayoría no nos han preguntado si los deseamos y planeamos o no. La mayoría de esos anuncios hacen bien en prevenir el embarazo no deseado porque se da por muchas cosas...

b) Sí, yo también. La neta están re culeros. Pero tienen razón. ¿Qué les podemos enseñar a los bebés si somos igual de inmaduros?

(Si elige b) Rimus: ¿En serio? Pues tu raza es muy parecida a la mía.

Eso nos dicen en mi planeta.

Tendré que buscar más a fondo.

¡Gracias por tu ayuda, terrícola!

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

(Si elige a) Rimus: Ya entendí. Lo que ustedes los humanos hacen es entender los conceptos, primero y después tomar las decisiones. Eso me parece bueno.

Pero entonces... las mujeres de tu especie (adolescentes) deben prevenir un embarazo no deseado o no esperado. Pero ¿qué pasa si, como en mi planeta, alguien ajeno a una pareja tiene sexo con la humana?

Jugador:

a) Pus' si no se protegió, ya valió. Puede quedar embarazada.

b) Sí, se llama violación. Y si no se protegió esa persona, puede que salga embarazada.

(Si elige a o b) Rimus: Agregando palabra a base de datos: violación)

¡Wow! Ilustre humano. No me arrepiento de conversar contigo.

Escucha... y ¿la violación puede ser la única razón por la que se dé un embarazo no esperado? Yo he escuchado que el *perreo* es un motivo que las embaraza.

Jugador:

a) No, we. El *perreo* no hace nada por sí solo. Es un ritmo. Se baila bien cachondo, pero no embaraza.

b) No, la neta no, we. Pero si perreando se bajan los calzones y de una vez se juntan las cosas de la vida, sí puede haber un chamaco en el futuro.

(Si elige a o b) Rimus: Agregando palabra a base de datos: cachondo o calzones)

¡Increíble! Tu sociedad ha resultado tan avanzada...

En Rimus ese baile no existe. Tenemos uno que consiste en que dos Rimus-Beta tienen que bailar parados desnudos y bien pegaditos. Y es sin música.

El Rimus-Beta macho aparee a la hembra y así no hay peligro de tener un Rimus-Beta más en la comunidad. Deberían intentar el baile "Parados y de pie" para que no se embaracen, humanos.

Jugador:

a) ¿Qué? La neta no. Es peligroso. Aquí si puede ocasionar un embarazo.

b) Jajaja. Suena chistoso, marciano. Pero acá si bailamos eso, y si no hay protección, pus' va salir el chamaco.

(Si elige a o b) Rimus: ¿Cómo sabes eso?

El baile "Parados y de pie" es el más tradicional de mi planeta y no tiene nada de malo.

Quien no lo baila, es porque se quiere embarazar.

Jugador:

a) Pus' aquí en la Tierra, si bailamos eso, nos vas a embarazar, marcianito.

b) Aquí en la Tierra es al revés. Si bailamos eso y sin condón, capaz que hasta trillizos salen. Lo que pasa es que da igual cómo se tengan relaciones, sin protección sí te puede pasar.

(Si elige a o b) Rimus: ¡Wow! Son impredecibles ustedes los humanos.

Ni modo, aquí no podrán bailar mi tradicional baile. Yo que estaba tan dispuesto a enseñarte...

Aunque, pensándolo mejor, sí podrían bailar porque ustedes los de especie adolescente, tienen altas posibilidades de abortar o de morir en un parto.

Así pueden fabricar más humanos con mi baile.

Jugador:

a) Eso no es cierto. La tasa de mortalidad materna en nuestra edad es la más baja. La más alta es la de las madres menores de 15 años.

b) No es cierto, we. No se ha comprobado lo suficiente que las chavas embarazadas se mueran sólo por ser adolescentes.

(Si elige a o b) Rimus: *(Investigando en bases de datos)*

¡Oh, es cierto! La tasa de mortalidad de los humanos adolescentes es realmente baja.

¡Increíble! Son una raza superior.

Me atrevería a decir que superiores a los demás planetas. Por cierto, eres un humano altamente capacitado para instruir.

Seguramente en tu planeta podrían coronarte o idolatrarte. Espero verte mañana por aquí. Tenemos mucho que platicar.

Jugador:

a) Seguro que sí, marcianito.

b) ¡A huevo! Nos la vemos mañana.

(Si elige a o b) *(Desconectando sistema temporalmente)*

(En ambas cuestiones, si elige b) Rimus: ¡Órale! Sí. Esa idea me gusta. Los padres deben y tienen la obligación de cuidar a nuestros bebés.

Jugador:

a) A huevo!

b) ¡Pos sí mijín! Para eso están los padres.

(Si elige a o b) Rimus: ¡Me caes bien! Eres como los de mi tribu.

Acabo de ver a una bonita humana. Tendrá hijos bonitos y los cuidarán mis padres.

¡Ahorita te veo, compa!

(Desconectando...) *(Se cerrará la aplicación)*

b) Versión femenina

(Misma introducción. El texto comienza a cambiar a partir de la cuarta vez que pregunte el marciano, siempre y cuando se haya respondido acertadamente)

[...] Rimus: ¡Perfecto!

Para mí, es importante dialogar con humanos superdotados como tú.

Así me ayudarás a tomar las mejores decisiones.

Pero, necesito que seas mi guía en esta misión.

Y para eso, es crucial que te comprometas a decirme la verdad y nada más que eso.

J: A.- A ver ya me pusiste nerviosa. ¿De qué se trata?

B.- Claro. Tú confía.

(Si elige a) Rimus: ¡Tranquila, terrícola! Lo que pasa es que es un asunto que requiere de extrema confidencialidad y precaución.

(Si elige b) Rimus: ¡Me gusta tu actitud, terrícola! Lo que pasa es que es un asunto que requiere de extrema confidencialidad y precaución.

Jugador:

A. - ¿Qué? No, eso ya me asusto. Así no le entro.

B. - Ok. Soy toda oídos, bueno... ojos.

(Si elige a) Se repite extracto subrayado.

(Si elige b) Rimus: Pues verás... Se trata de aclarar ciertas situaciones...Que seguramente ustedes los humanos hablan con naturalidad, pero a nosotros los Rumi-Beta nos cuesta mucho trabajo hablar. Se trata de esclarecer algunos rumores íntimos de ustedes.

A. - ¡Órale! ¿Cuáles rumores?

B. - ¡Creo que mejor no quiero saberlo!

(Si elige a) Rimus: ¡Ehmmm! Pues...Rumores de...De cómo tienen bebés y cómo... ¡ehrr! De la sexualidad.

(Si elige b) Rimus: Pues, un poco, terrícola. Pero te va a gustar "un chorro". Es sobre sexo.

A. - ¡Ay! Esto ya me dio hueva.

B. - Wao. Ya me dio curiosidad... Sigue contándome.

(Si elige a) Se repite extracto subrayado.

(Si elige b) Primero que nada, querida terrícola, quiero que me aclares una cosa primordial.

¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?

A. - Sí, porque no sabemos las consecuencias de nuestros actos

B. - No, porque tenemos derecho a ejercer nuestra sexualidad a cualquier edad ¿no?

(Si elige a) Se repite extracto subrayado.

(Si elige b) Mmmm. Interesante.

Pero entonces... los de su especie (adolescentes) ¿pueden tener todas las relaciones sexuales que quieran?

A. - En realidad es responsabilidad de cada quien. El chiste es cuidarse.

B. - No. Hay que esperar a casarnos si no, no.

(Si elige a) Se nota que eres brillante.

Entonces... ¿ustedes los terrícolas pueden tener hijos a la edad que quieran?

(Si elige b) Se repite extracto subrayado.

(Las siguientes líneas son idénticas al guión anterior)

ANEXO 8: Documentación para el desarrollo del prototipo de juego basado en texto Misión E-A

a) Diccionario de datos

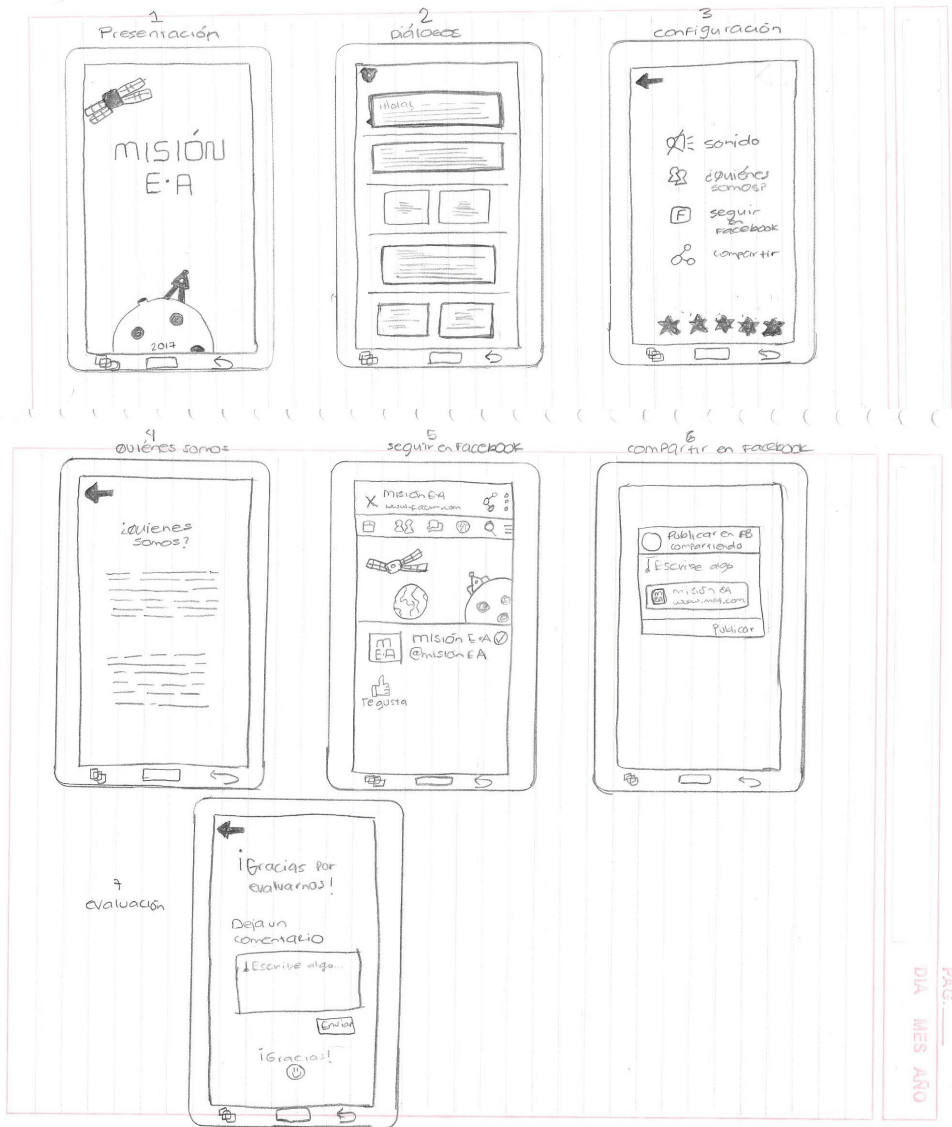
ID	Significado	Fragmento de Texto
T1	Primer texto a desplegar	Desde "2047" hasta "ahora..."
T2	Segundo texto a desplegar	Desde "(Adaptando..." hasta "misión")"
T3	Tercer texto a desplegar	"¡Hola! ¡Hola!"
T4	Cuarto texto a desplegar	"¡Qué bueno! Gracias por contestarme"
T5	Quinto texto a desplegar	"Muy bien, terrícola masculino... con esos rumores."
T6	Sexto texto a desplegar	"¡Perfecto! Para mí, es importante dialogar con humanos superdotados como tú. Así me ayudarás a tomar las mejores decisiones. Pero, necesito que seas mi guía en esta misión."
T7	Séptimo texto a desplegar	"Pues verás... Se trata de aclarar ciertas situaciones... Que seguramente ustedes los humanos hablan con naturalidad, pero a nosotros los Rumi-Beta nos cuesta mucho trabajo hablar."
T10	Octavo texto a desplegar	"¡Calma! No es tener sexo ¿eh? Vamos a platicar nada más. Pero de sexualidad que no es lo mismo. Aunque quiero que me aclares una cosa primordial."
T11-A	Noveno texto a desplegar	"Ja ja ja! O sea que no estás listo para la vida... ¿Sabes qué? Mejor me voy. No vaya a ser contagioso lo de la inmadurez. (Desconectando...)"
T11-B	Décimo texto a desplegar	"Mmmm. Interesante."
T12-A	Décimo primer texto a desplegar	"Se nota que eres brillante."
T12-B	Décimo segundo texto a desplegar	"¡liiuc! Eso se escucha aburrido. Así no pareces tan desarrollado, pero... en fin. (Desconectando...)"
T13-A	Décimo tercer texto a desplegar	"¿Ah sí? Entonces tu raza es similar a la mía. En mi planeta, las señoras dicen eso todo el tiempo. ¡Chócalas! Somos iguales. Voy a avisarle a mis colegas que la raza humana es muy parecida a la nuestra. (Desconectando...)"
T13-B	Décimo cuarto texto a desplegar	"¡Wow! Pero no entiendo esa palabra que dijiste:"
T14	Décimo quinto texto a desplegar	"¡Asombroso! (Consejo y palabra agregados a la base de datos)"

T15	Décimo sexto texto a desplegar	Décimo sexto texto a desplegar
T16	Décimo séptimo texto a desplegar	"¡Me caes bien! Eres como los de mi tribu. Acabo de ver a una bonita humana. Tendrá hijos bonitos y los cuidarán mis padres. Ahorita te veo, compa. (Desconectando...)"
T17-A	Décimo octavo texto a desplegar	"¡Interesante!"
T17-B	Décimo noveno texto a desplegar	"¡Ja j aja! O sea que no estás listo para la vida... ¿Sabes qué? Mejor me voy. No vaya a ser contagioso lo de la inmadurez. (Desconectando...)"
T18-A	Vigésimo texto a desplegar	"¿En serio? Pues tu raza es muy parecida a la mía. Eso nos dicen en mi planeta. Tendré que buscar más a fondo. ¡Gracias por tu ayuda, terrícola! (Desconectando...)"
T18-B	Vigésimo primer texto a desplegar	"Lo que estás tratando de decir es que ¿una cosa es planear y otra es desear?"
T19	Vigésimo segundo texto a desplegar	"Ya entendí. Lo que ustedes los humanos hacen es entender los conceptos, primero y después tomar las decisiones. Eso me parece bueno. Pero entonces... las mujeres de tu especie (adolescentes) deben prevenir un embarazo no deseado o no esperado"
T20	Vigésimo tercer texto a desplegar	"(Agregando palabra a base de datos: violación) ¡Wow! Ilustre humano. No me arrepiento de conversar contigo. Escucha... y ¿la violación puede ser la púnica razón por la que se dé un embarazo no esperado?"
T21	Vigésimo cuarto texto a desplegar	"(Agregando palabra a base de datos: cachondo o calzones) ¡Increíble! Tu sociedad ha resultado tan avanzada... En Rimus ese baile no existe. Tenemos uno que consiste en que dos Rimus-Beta tienen que bailar parados desnudos y bien pegaditos. Y es sin música. El Rimus-Beta macho aparea a la hembra y así no hay peligro de tener un Rimus-Beta más en la comunidad."
T22	Vigésimo quinto texto a desplegar	"Investigando en bases de datos) ¡Oh, es cierto! La tasa de mortalidad de los humanos adolescentes es realmente baja. ¡Increíble! Son una raza superior. Me atrevería a decir que superiores a los demás planetas. Por cierto, eres un humano altamente capacitado para instruir. Seguramente en tu planeta podrían coronarte o idolatrarte."
T23	Vigésimo sexto texto a desplegar	"(Desconectando sistema temporalmente)"
TN1	Primer texto negativo	"En mi planeta llaman cobardes a quienes no ayudan..."

TN2	Segundo texto negativo	"¿Ah sí? Pues despídete de tu mundo como lo conoces. Lo he de conquistar todo. (Desconectando....) (Fallo en la comunicación) (Dispositivo a punto de reiniciar)"
P1	Pregunta 1	"¿Hay algún terrícola por aquí?"
P2	Pregunta 2	"¿Qué tipo de terrícola eres?"
P3	Pregunta 3	"Sí. ¿Ser tú, terrícola masculino o femenino?"
P4	Pregunta 4	"Necesito que te mantengas en comunicación conmigo en todo momento, a partir de ahora. ¿Puedes?"
P5	Pregunta 5	"Y para eso, es crucial que te comprometas a decirme la verdad y nada más que eso."
P6-A	Pregunta 6 A	"¡Tranquilo, terrícola! Lo que pasa es que es un asunto que requiere de extrema confidencialidad y precaución."
P6-B	Pregunta 6 B	"¡Me gusta tu actitud, terrícola! Lo que pasa es que es un asunto que requiere de extrema confidencialidad y precaución."
P7	Pregunta 7	"Se trata de esclarecer algunos rumores íntimos de ustedes."
P8-A	Pregunta 8 A	"Ehmmm! Pues... Rumores de... De cómo tienen bebés y cómo... ¡ehrr! De la sexualidad."
P8-B	Pregunta 8 B	"Pues, un poco, terrícola. Pero te va a gustar "un chorro". Es sobre sexo."
P9	Pregunta 9	"¿Es cierto que ustedes los humanos adolescentes son seres inmaduros como para tener relaciones sexuales?"
P10	Pregunta 10	"Pero entonces... los de su especie (adolescentes) ¿pueden tener todas las relaciones sexuales que quieran?"
P11	Pregunta 11	"Entonces... ¿ustedes los terrícolas pueden tener hijos a la edad que quieran?"
P12	Pregunta 12	"¡Planearlos!... ¿Qué quiere decir eso?"
P13	Pregunta 13	"O sea que, si planeo tener un bebé con alguien, ¿tengo que pensar en todo eso?"
P14-A	Pregunta 14 A	"O sea que... ¿si tengo un hijo tengo que pensar en...?"
P14-B	Pregunta 14 B	"¿Ah sí? ¿A poco se pueden hacer varias cosas?"
P15	Pregunta 15	"Los padres deben y tienen la obligación de cuidar a nuestros bebés."
P16	Pregunta 16	"¿Trabajar? Suena raro. Pensé que ustedes como especie humana no podían mantener a nadie. Y mucho menos trabajar. Porque son seres inmaduros. Pensé que no tomaban decisiones."
P17	Pregunta 17	"Eso quiere decir que ustedes pueden desear tener un hijo..."
P18	Pregunta 18	"Entonces ¿un embarazo no deseado no es lo mismo que un embarazo adolescente?"

ANEXO 9: Bocetos de diseño de la interfaz del prototipo

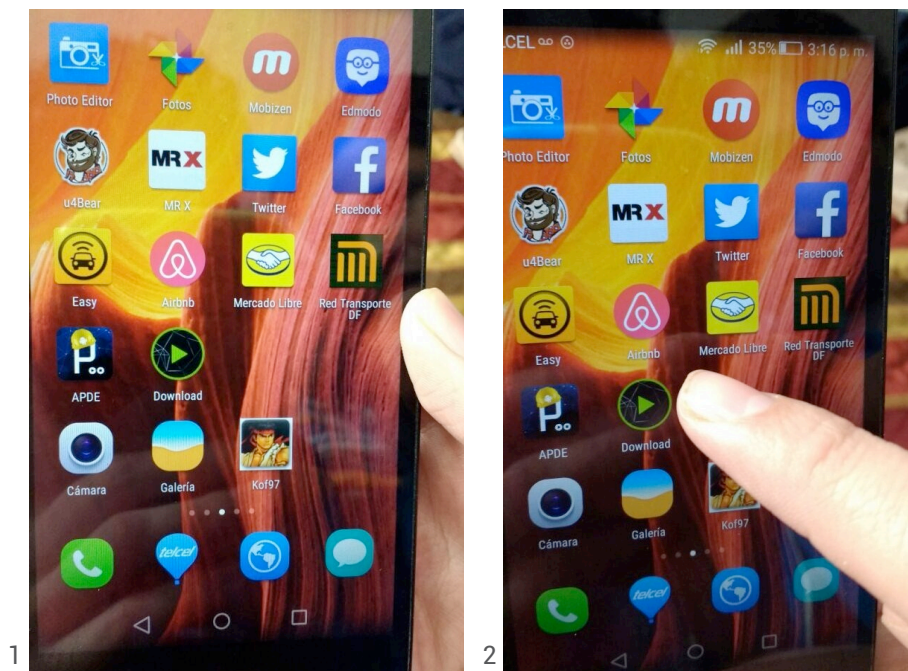
a) Primer boceto para generar el diseño de interfaz del prototipo

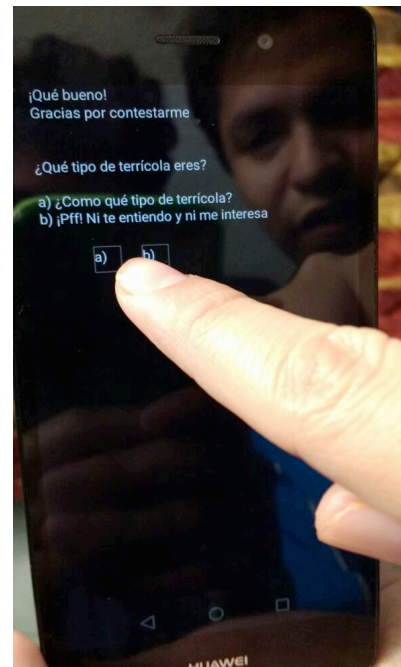
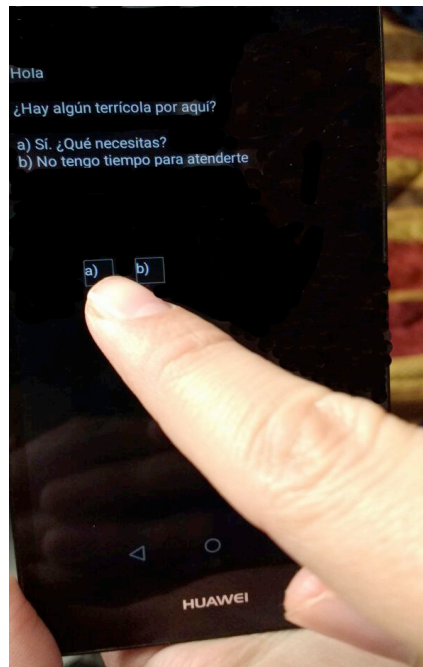
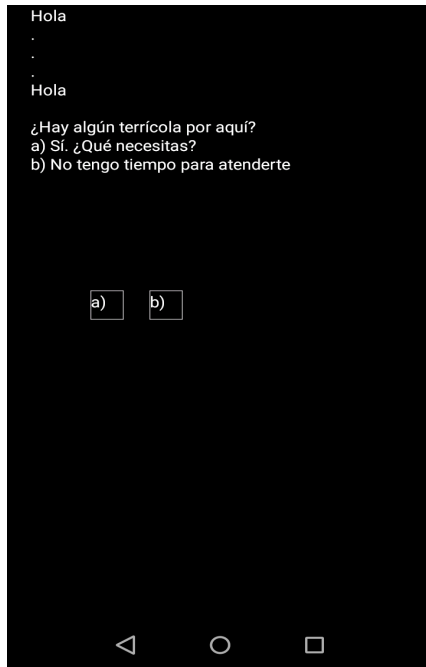
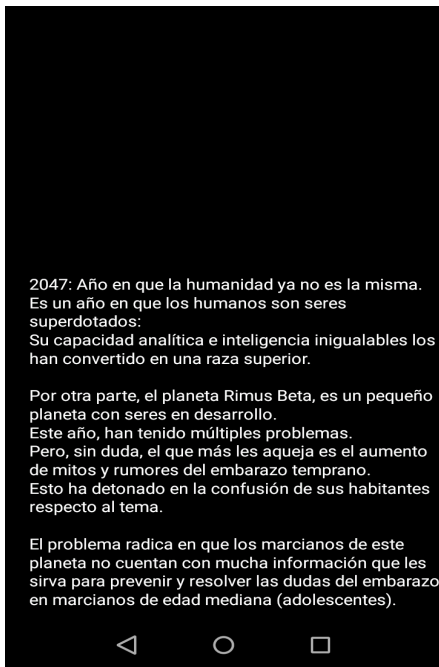


b) Sketchboard de la aplicación



c) Secuencia de uso del prototipo Misión E-A, ejecutable en teléfonos móviles.





ANEXO 10: Documentación utilizada antes, durante y después de la sesión de evaluación del prototipo de juego basado en texto Misión E-A

a) Tabla de cotejo por tiempos de los participantes.

No. de participante	Nombre completo	edad	hora de inicio	hora de termino
1	Carla Arana	16	10:18	10:27
2	Denis Ávila	17	10:28	10:38
3	Daniela Tovar	17	10:40	10:48
4	Moserrat Balles- teros	15	10:49	10:59
5	Damían Olmendo	16	10:59	11:12
6	Carmen Romero	16	11:13	11:23
7	Felipe Alonso García	18	11:24	11:35
8	Fernando Alba	17	11:36	11:44
9	Jocelyn Ramírez	17	11:45	11:53
10	Brenda Dávila	16	11:54	12:02
11	Diana Ortíz	16	12:03	12:11
12	Lesli Bernabé	16	12:12	12:21

b) Modelo de cuestionarios para aplicación durante la primera fase de la evaluación



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Ciudad de México



MADIC
Maestría en Diseño, Información
y Comunicación

Cuestionario de entrada para evaluación del juego

1) Para ti ¿Qué tan preocupante es el embarazo en la adolescencia?

- a) Muy preocupante
- b) Preocupante
- c) Más o menos preocupante
- d) Poco preocupante
- e) Nada preocupante

2) Completa la frase: "Tener relaciones sexuales de pie ..."

- a) Evita un embarazo
- b) Disminuye un embarazo
- c) Puede provocar un embarazo
- d) Provoca un embarazo
- e) Ninguna de las anteriores

3) Si una adolescente se embaraza, ¿qué tan probable es que muera en el parto?

- a) Muy probable
- b) Probable
- c) Medianamente probable
- d) Poco probable
- e) Nada probable

4) El embarazo en la adolescencia es lo mismo que en un embarazo no deseado:

- a) Muy de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Indiferente
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

5) Encierra tres conceptos que consideras se relacionen con el embarazo en la adolescencia

Drogas y alcohol	Perreo	Calentura	Violación
Falta de desarrollo de la matriz	Mucha responsabilidad	Enamoramiento	Inmadurez
Falta de recursos	Muerte de la madre	La fiesta	No conocer los anticonceptivos

c) Respuesta de los participantes en los cuestionarios de entrada y salida.

No. de participante	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4	
	Cuestionario de Entrada	Cuestionario de Salida	Cuestionario de Entrada	Cuestionario de Salida	Cuestionario de Entrada	Cuestionario de Salida	Cuestionario de Entrada	Cuestionario de Salida
1	b)	a)	b)	b)	b)	a)	a)	c)
2	a)	a)	c)	d)	a)	a)	d)	a)
3	c)	c)	e)	e)	c)	c)	d)	d)
4	b)	b)	e)	e)	c)	c)	d)	d)
5	b)	b)	e)	c)	b)	b)	c)	c)
6	b)	a)	a)	b)	a)	b)	b)	a)
7	b)	a)	e)	e)	a)	d)	e)	e)
8	b)	a)	c)	c)	b)	b)	b)	b)
9	b)	b)	d)	d)	a)	d)	c)	c)
10	b)	b)	c)	c)	b)	b)	a)	a)
11	a)	a)	e)	e)	b)	b)	d)	d)
12	a)	a)	d)	d)	b)	b)	b)	b)

d) Respuestas de los participantes respecto a la pregunta 5 de los cuestionarios de entrada y salida.

Registro de resputas de pregunta 5 (Cuestionario de salida)

no. de participante	Drogas y alcohol.	Perreo	Calentura	Violación	Falta de desarrollo de la matriz	Mucha responsabilidad	Enamoramien-to	Inmadurez	Falta de recursos	Muerte de la madre	La fiesta	No conocer los anti-conceptivos
1					■			■	■			
2			■				■				■	
3				■		■	■					
4	■							■				
5			■				■					■
6				■		■		■				
7			■	■								■
8			■					■				■
9				■				■				■
10		■	■	■								
11			■				■					■
12				■				■				■

