



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA MEDIÁTICA Y EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES ACERCA DE LA SEXUALIDAD EN UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD

Presentada por

Paola Andrea Soto Ossa

Dirigida por

Dra. Doris Adriana Ramírez Salazar

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magíster en
Educación

Línea de formación
Educación y tecnologías de la información y la comunicación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Medellín- Colombia
2018



AGRADECIMIENTOS

Finalizar este trabajo mencionando a quienes contribuyeron y aportaron a la consolidación y materialización de este proyecto de investigación, me ofrece la posibilidad de recordar momentos vividos, y reconocer que sin su compañía y sin su apoyo no hubiese sido posible llegar hasta aquí.

Agradezco profunda y sinceramente a Dios, quien me dio la tranquilidad y fortaleza que en tantos momentos necesité.

A mi asesora Doris Adriana Ramírez por sus contribuciones, dedicación, compañía y enseñanzas, y principalmente, por la confianza, entrega, ayuda, compromiso, rigor académico y constancia para acompañar mi proceso de formación.

A la Institución Educativa Obispo Emilio Botero González y a la Fundación ARGOS, especialmente a todos los niños, maestros, directivos y auxiliares de investigación que participaron en este estudio, gracias por los momentos compartidos, entrega, receptividad, y, sobre todo, gracias a los niños porque con sus palabras dotaron de sentido y de valor este estudio.

A la profesora Sarah Flórez, por su escucha atenta, sensibilidad frente al tema y disposición para aportar al desarrollo de este trabajo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

A la Universidad de Antioquia y al Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, por haberme acogido y por las diferentes oportunidades que me brindaron para facilitar el desarrollo de este ejercicio formativo.

A mi madre, que, a pesar de nuestra distancia física, su amor incondicional, sus enseñanzas, perseverancia, constancia e interés por terminar lo que se inicia, me permitieron llegar hasta aquí.

A mi hija Luciana, por comprender mi ausencia en aquellos momentos en los que mi pensamiento e interés estaban puestos en este trabajo.

A mi familia y amigos, por poder contar con ellos siempre, y por su confianza y palabras de aliento cuando las necesité.

Gracias, infinitas gracias a todos los que me aportaron en el desarrollo de este ejercicio formativo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1. El papel de las tecnologías digitales en las representaciones que los niños construyen sobre sexualidad.....	11
1.1. Contexto del problema de investigación.....	11
1.2. Justificación del problema de investigación.....	19
1.3. Objetivos.....	22
Capítulo 2. Antecedentes del problema de investigación.....	24
2.1. Estudios relacionados con la Sexualidad Infantil.....	26
2.2. Estudios en Infancia.....	29
2.3. Estudios relacionados con la pedagogía infantil mediática.....	33
Capítulo 3. Referentes teórico conceptuales.....	39
3.1. Representaciones en torno a la Sexualidad.....	41
3.2. El campo de estudios en infancia: La infancia como categoría conceptual que se construye en diferentes contextos y es mediada por distintos objetos.....	45
3.3. El Psicoanálisis como campo del saber y apoyo a procesos educativos.....	51
3.4 La Pedagogía mediática como campo del saber.....	60
Capítulo 4. Metodología: Una perspectiva de investigación a partir de la cual se reconoce a los niños como sujetos de palabra.....	67
4.1. Enfoque, tipo de estudio y alcance de la investigación.....	71
4.2. Contexto y participantes.....	74
4.3. Fases del proceso investigativo.....	75
4.4. Procedimiento para iniciar el trabajo de campo.....	78
4.4.1. Secuencias didácticas.....	79
4.5. Descripción y caracterización de técnicas e instrumentos.....	88



Facultad de Educación

4.5.1. Descripción de los instrumentos.	92
4.6. El análisis de la información	101
Capítulo 5. Análisis y presentación de resultados	102
5.1. Las series infantiles de televisión que prefieren los niños	106
5.1.1. Caracterización de las series infantiles de televisión que prefieren los niños	107
5.1.2. ¿Por qué les gusta ver a los niños estas series infantiles de televisión?	120
5.1.3. Análisis del formato y de los mensajes de las series.	123
5.2. Representaciones en torno a la Sexualidad	125
5.2.1. La sexualidad es eso, lo que yo tengo, pero que ella no tiene.	128
5.2.2. Me quiero parecer a mi mamá porque usa ropa sexy y ajustada.	135
5.2.3. La sexualidad es dejarse robar, conquistar y tener muchachitos.	143
5.2.4. La sexualidad es cuando un hombre y una mujer se dan picos.	149
5.2.5. La sexualidad es querer y expresar cariño.	153
5.2.6. Teorías infantiles sobre la sexualidad.	158
5.3. La influencia de las series infantiles de televisión en la construcción de representaciones en torno a la sexualidad.....	161
5.3.1. El uso de los materiales auténticos.	162
5.3.2. El uso de los materiales educativos.	167
5.3.3. Reflexiones en torno al uso de las series infantiles de televisión como materiales auténticos, que favorecen la construcción de representaciones sobre la sexualidad.	170
5.3.4. El papel de los mediadores.	176
5.4. Implicaciones de la investigación para el campo de la pedagogía infantil mediática.....	180
Capítulo 6. Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación	190
Referencias bibliográficas.....	198



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz sobre las principales temáticas abordadas en las secuencias didácticas.....	82
Tabla 2. Matriz de técnicas e instrumentos (Objetivo 1)	89
Tabla 3. Matriz de técnicas e instrumentos (Objetivo 2)	90
Tabla 4. Matriz de técnicas e instrumentos (Objetivo 3)	91
Tabla 5. Matriz categorial	104
Tabla 6. Características de los 5 programas infantiles de televisión que más ven los niños	111
Tabla 7. Características de las 4 series infantiles de televisión que mencionaron 2 de los 17 participantes del estudio	113
Tabla 8. Características de los 11 programas infantiles de televisión referidos en una oportunidad por alguno de los participantes del estudio	115



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Campos del saber en los que se sustenta el proyecto de investigación	39
Gráfico 2. Campo de estudios en infancia	51
Gráfico 3. Aproximación conceptual al término de sexualidad infantil.....	60
Gráfico 4. Pedagogía mediática.....	66
Gráfico 5. Metodología de la investigación.....	73
Gráfico 6. Fases del proceso investigativo	78
Gráfico 7. Momentos de la secuencia didáctica	83
Gráfico 8. Esquema metodológico para el análisis y presentación de resultados.....	106
Gráfico 9. Las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad	107
Gráfico 10. Cantidad de niños y niñas que prefieren ver Peppa Pig	108
Gráfico 11. Cantidad de niños y niñas que prefieren ver La Doctora Juguetes.....	108
Gráfico 12. Porcentaje de niños y niñas que prefieren ver Tom y Jerry.	109
Gráfico 13. Porcentaje de niños y niñas que prefieren ver Mickey Mouse.....	110
Gráfico 14. Razones por las cuales los niños prefieren ver las 20 series infantiles de televisión referidas a lo largo del estudio	120
Gráfico 15. Árbol categorial sobre los modos de expresión de la sexualidad humana	128
Gráfico 16. Series infantiles de televisión de las que los niños hablaron en sus entrevistas.	143
Gráfico 17. Árbol categorial sobre las teorías sexuales infantiles	158
Gráfico 18. Árbol categorial sobre el papel de los recursos audiovisuales	162
Gráfico 19. Árbol categorial sobre el papel de los mediadores.	176
Gráfico 20. Árbol categorial sobre el campo de la pedagogía infantil mediática.....	181



ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Momento de exploración de los saberes previos.....	84
Imagen 2.Observación y diálogo sobre un capítulo de la serie Mickey Mouse	84
Imagen 3. Juego digital de vestir a Minnie Mouse	85
Imagen 4. Juego análogo de roles.....	86
Imagen 5. Dibujo en paint del personaje preferido de la serie Peppa Pig	87
Imagen 6. Diferencias anatómicas entre los sexos. Andrea (6 años).	130
Imagen 7. Diferencias anatómicas entre los sexos. Mariangel (6 años).....	130
Imagen 8. Mi cuerpo. Simón (6 años)	131
Imagen 9. ¿Cómo nacemos los seres humanos? Ana Sofía (5 años).....	134
Imagen 10. ¿Cómo nacemos los seres humanos? Cristián Alejandro (5 años)	135
Imagen 11. Persona de la familia con la que el niño se identifica. (Mariangel, 6 años).....	137
Imagen 12. Persona de la familia con la que el niño se identifica. (Cristián Alejandro, 5 años).....	137
Imagen 13. Persona de la familia con la que el niño se identifica. (Cristián Camilo, 6 años).....	138
Imagen 14. Personas a quienes los niños les manifiestan afecto. Cristián Camilo (6 años).....	154
Imagen 15. Personas a quienes los niños les manifiestan afecto. Jhon Ever (6 años).	154
Imagen 16. Personas a quienes los niños les manifiestan afecto. Samuel (5 años).	155
Imagen 17. Regulaciones en las formas de expresión del afecto. (Andrea, 6 años).....	156
Imagen 18. Expresiones de afecto que no les agradan a los niños. Cristián Camilo (6 años).	156
Imagen 19. Serie infantil de televisión Peppa Pig	163
Imagen 20. Serie infantil de televisión La Doctora Juguetes.....	164
Imagen 21. Serie de televisión El Show de Perico.	168
Imagen 22. Serie de televisión Kikirikí, el notizín.	169
Imagen 23. Episodio sobre diversidad sexual en el programa infantil La Doctora Juguetes	172



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y de la comunicación —TIC— se han convertido en una parte estructural de la sociedad contemporánea, pues éstas han generado múltiples cambios sociales, educativos, culturales y económicos en la vida de las personas. De manera particular, las tecnologías digitales influyen en la vida de los niños, en tanto les ofrecen otras experiencias que les permiten distintos modos de relacionarse, interactuar y representarse el mundo que los rodea.

A lo largo del texto, se hace referencia a la importancia de reflexionar acerca de la influencia que pueden tener las TIC en la manera cómo los niños se relacionan entre sí, y construyen representaciones en torno al tema de la sexualidad, pues éstas se derivan de las distintas vivencias, interacciones e interpretaciones que hace el niño en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve. En este sentido, se parte de la premisa de que las ideas que los niños han construido sobre la sexualidad se encuentran influenciadas por la familia, los pares, los docentes y las series infantiles de televisión que cotidianamente ven, asunto del que se derivan algunas implicaciones para el campo de la pedagogía infantil mediática.

Es así, como a partir de este estudio se propuso analizar el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, de la institución educativa Obispo Emilio Botero González de la vereda Las Mercedes del



municipio de Marinilla. Para la consecución de este objetivo, por un lado, se identificaron y caracterizaron las 20 series infantiles de televisión que privilegian los niños, y las cuales se encuentran vinculadas con algunas formas de expresión de la sexualidad, y por el otro, se describieron algunas de las representaciones que sobre la sexualidad han construido los niños.

Para dar cuenta de lo anterior, el trabajo se encuentra dividido de la siguiente forma: En el primer capítulo se presenta y se justifica el problema de investigación, que incluye de manera específica, la pregunta y los objetivos del estudio. En el segundo capítulo se da cuenta de los antecedentes investigativos relacionados con la sexualidad infantil, los estudios en infancia y la pedagogía mediática.

En el tercer capítulo se exponen los referentes teórico conceptuales de la investigación que incluyen tres campos del saber, denominados: Estudios en Infancia, Psicoanálisis y Pedagogía mediática, a la luz de los cuales se estudiaron las representaciones que sobre sexualidad construyen los niños participantes del estudio. En el capítulo cuatro se presenta el diseño metodológico de esta investigación, en el que se hace referencia a los instrumentos utilizados para el proceso de recolección de la información, la forma en la que se desarrollaron las sesiones de trabajo con los niños, las fases del proceso investigativo, entre otros asuntos.

En el quinto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación. Finalmente, en el último capítulo se exponen algunas conclusiones, limitaciones y recomendaciones a partir de los resultados del estudio, que permiten sugerir otras posibles investigaciones sobre las representaciones que los niños construyen sobre el tema de la sexualidad.



Capítulo 1

El papel de las tecnologías digitales en las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad

1.1. Contexto del problema de investigación

En la contemporaneidad es frecuente escuchar algunos discursos referidos a los cambios políticos, económicos, sociales, culturales y educativos que la relación con las tecnologías¹ genera en la sociedad. A partir de esta perspectiva, autores como Silverstone (2004), exponen que los medios tienen un papel central en la cultura y en la sociedad, y en general se caracterizan porque intervienen en todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas. Es por ello que propone estudiar las tecnologías de la información y la comunicación² como dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas del mundo moderno.

En este sentido, se reconoce que la interacción que se genera entre los niños³ con los medios, da lugar a otras experiencias, y aunque es fundamental tener en cuenta que éstos no son la causa primaria de las profundas transformaciones en la vida de los niños, es innegable que la cultura infantil contemporánea se está modificando, y estas transformaciones son el resultado de cambios políticos, que tienen lugar en la relación entre el Estado y el mercado, cambios

¹ Para efectos de redacción y con el propósito de enriquecer el discurso, se utilizarán las palabras: medios, tecnologías, dispositivos, artefactos y herramientas tecnológicas o digitales como sinónimos de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

² En el marco de esta propuesta de investigación y en consonancia con Buckingham (2008), las TIC no se comprenden como meras proveedoras de “información”, sino como portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto sobre la imaginación, como sobre el intelecto (p. 109).

³ A lo largo del texto se utilizará el masculino “niño” o “niños” para hacer alusión a ambos sexos, esta decisión se acoge, no con el ánimo de excluir, ni caer en el sexismo verbal, sino con el propósito de hacer más amena la lectura y evitar la repetición. En este sentido, en algunos momentos se hará referencia a “niños y niñas”, y en otras se utilizará el masculino en general, o palabras genéricas como sujeto, individuo, infancia o niñez.



Facultad de Educación

económicos que se evidencian en las estrategias de las empresas comerciales, y cambios sociales que se generan en la naturaleza de la vida familiar o en las relaciones de poder entre adultos y niños (Buckingham, 2008).

Como lo ha indicado Buckingham (2000), uno de los estudiosos sobre el tema de la tecnología y su relación con la infancia⁴ y la educación, en los últimos años se han generado cambios trascendentales en la infancia, tanto en el significado que se le atribuye a ésta “como en la realidad material de la vida de los niños” (p. 7), aunque estas transformaciones no se han de generalizar en la vida de los niños, porque influyen una serie de factores sociales tales como el género, la clase social y la localización geográfica. La vida de algunos niños sí ha cambiado de manera considerable, pues hoy la infancia:

Se encuentra atravesada y está, incluso, definida por los medios modernos –la televisión, el video, los videojuegos, internet, los teléfonos celulares y la música popular_ así como por la inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios que constituyen la cultura contemporánea del consumo (Buckingham, 2008: 105).

⁴ En este estudio se usarán los términos infancia y niñez de modo indiferente para hacer referencia a los niños y niñas, en tanto estas categorías no designan períodos que puedan definirse por su base biológica. Es decir, la infancia no comprende la etapa entre el nacimiento y los 6 años de edad, ni la niñez se sitúa entre los 6 y los 12 años de edad, sino que éstas constituyen “períodos de la vida cuya definición es resultado de un proceso de construcción social. Depende de los significados que se les asignen en cada cultura, en cada contexto sociocultural y en cada época histórica” (Frigerio & Diker, 2008, p. 18).

**Facultad de Educación**

El enfoque adoptado por Buckingham (2008), parte de la idea de que los desarrollos tecnológicos contemporáneos pueden generar nuevos riesgos y oportunidades para los niños, pero sólo es posible comprender estos desarrollos a la luz de otros cambios económicos, políticos, y de las prácticas sociales y culturales que regulan y definen la infancia en los espacios cotidianos. Esta multiplicidad de transformaciones implica, que en el campo educativo se actualicen las preguntas por la formación de los niños, y que se mire más allá de lo que es la escuela como institución y se contemplen los diversos tipos de educación que proporcionan hoy los medios, en tanto “la educación no está ya confinada al aula” (Buckingham, 2000:36), y cada vez más se contempla que ésta trasciende el mundo de la escuela y que puede tener lugar en el hogar.

Y es precisamente en este contexto que tiene sentido la educación mediática, en tanto a partir de ésta se puede posibilitar la expresión de los puntos de vista de los niños, y se les puede permitir explorar y reflexionar sobre sus propias experiencias como consumidores. En definitiva, la pedagogía mediática no consiste en condenar, ni en celebrar los gustos e intereses mediáticos de los niños, si no que su objetivo es entender esa relación, analizar la manera en que los medios representan la realidad, y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes (Morduchowicz, 2003).

La llegada de los medios digitales repercute en diferentes esferas de la vida de los niños, y una de ellas se refiere al ámbito de la sexualidad. Al respecto, Buckingham (2013), argumenta que los medios y el marketing desempeñan un papel central en el desarrollo de la comprensión de la sexualidad de los niños. El papel de las tecnologías digitales en sus vidas puede ser tanto positivo como negativo, es por ello que los niños deben asumir posiciones, y



Facultad de Educación

tomar sus propias decisiones frente a los mensajes que circulan y se derivan de los medios tecnológicos y de otras fuentes de información, los cuales en ocasiones pueden ser contradictorios e inconsistentes entre sí.

Buckingham (2013), también hace referencia a las opiniones de otros estudiosos del tema, quienes ven a los niños como víctimas pasivas del ataque de unos medios de comunicación, y consideran que se les asalta, bombardea, y que estos artefactos tienen efectos negativos y destructivos en sus vidas. En este sentido, se acusa a los medios digitales de “trivializar y cosificar el sexo, de imponer unos estereotipos de género rígidos e inmutables, de promover el sexo 'informal' y de descuidar los aspectos 'sanos' y 'humanos' de las relaciones” (Buckingham, 2013: 143).

La relación que en los párrafos anteriores se describe entre infancia, TIC y sexualidad, le exige al docente tener en cuenta las necesidades de los niños, y a su vez, actuar en el contexto de una educación mediática, que piensa propuestas de formación para desafiar el hacer de cada uno de ellos con las pantallas (Roga, 2012). En este sentido, el maestro cumple el rol de mediador y es quien acompaña y orienta. Siguiendo a Salinas (2004), el profesor deja de ser fuente de todo conocimiento, y actúa como guía de los estudiantes, facilitándoles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento.

**Facultad de Educación**

En palabras de Buckingham (2013), tiene mucho sentido utilizar la educación como medio para favorecer el desarrollo de posiciones críticas en los niños sobre las operaciones del mercado comercial. “Esto implicaría que necesitan oportunidades para enfrentarse a estas cuestiones en un contexto que no esté excesivamente dominado por juicios morales, ni por las perspectivas de las personas adultas” (p. 157).

A partir de esta relación que se establece entre infancia, TIC y sexualidad, surge el interés por identificar las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad. Para ello, se generó un ambiente de confianza, con el propósito de que los niños pudieran hablar sin censura, y expresar con tranquilidad cada una de las ideas que sobre este tema circulaban por su cabeza. Pues se reconoce al hombre no solo como un ser de necesidades, un cuerpo biológico, sino también como un ser deseante.

En este contexto, se define a la sexualidad humana como el producto de una historia individual, es decir, se asume como el resultado del proceso de constitución subjetiva que actúa desde el comienzo de la vida (Palacio, 1999). Lo paradójico es que, en muchas ocasiones en los contextos escolares y extraescolares, se continúa concibiendo a los niños como sujetos asexuados, lo que deriva en representaciones desarticuladas de su condición humana. Hecho que sucede, a pesar de la evolución histórica que han tenido las leyes que rigen los procesos de educación sexual en el contexto colombiano.



De otro lado, una lectura y revisión de planes estatales, programas e iniciativas educativas en el marco de la llamada educación⁵ sexual en Colombia, evidencia que los discursos que han sobresalido y dominan el campo de la sexualidad, son los biologicistas y los psicologicistas, lo cual se ve reflejado en el abordaje de temas como el sexo, el cuerpo y los derechos sexuales y reproductivos, predominando aspectos fisiológicos-anatómicos, el cuidado, la prevención y la salud sexual.

De acuerdo con Hincapié y Quintero (2012), es posible plantear que estas aproximaciones que se han realizado a este tema, parecen tener más un acento en normas exteriores al sujeto, y desconsideran los intereses y deseos del otro, en tanto estos procesos de educación sexual lo que producen, según los autores:

No es más que un refinamiento en las formas y en los mecanismos de sujeción con los cuales los cuerpos que se pretenden proteger, paradójicamente, son subordinados a lo que se espera de ellos y a lo que se les exige que sean por naturaleza. (2012:96)

En concordancia con Gómez (2011), la razón por la cual se pretende dominar, gobernar y ejercer control sobre la sexualidad de niños, niñas y adolescentes, es porque ésta se percibe como un factor de riesgo en lo que respecta a la salud pública y reproductiva en el ámbito social, por ello se busca garantizar por medio de la educación sexual, la disminución

⁵ En el marco teórico se establecerá la diferencia entre educación y formación, y se especificará por qué en este estudio se hablará de la relación entre formación y sexualidad.



de problemáticas globales de salud pública. Sin embargo, desde diferentes puntos de vista se ha hecho evidente la insuficiencia del discurso biologicista para pensar las relaciones entre educación y sexualidad (Solano, Forero, Cavanzo y Pinilla, 2013), (Estupiñan, 2011). Por el contrario, se ha señalado la necesidad de involucrar y tener en cuenta factores sociales, históricos, subjetivos y culturales, para complejizar la mirada sobre la construcción de las ideas en torno a la sexualidad en las sociedades actuales. Lo anterior implica considerar todos los ámbitos en los cuales acontecen relaciones que inciden en los modos de expresión y de construcción de representaciones sobre la sexualidad, tales como: La escuela, la familia, los sistemas de salud, los medios de comunicación, entre otros.

Por su parte, la propuesta del Programa de Educación para la Sexualidad formulada en el contexto colombiano por el Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN, se distancia de la concepción de sexualidad como un problema y un riesgo, y la entiende como una dimensión humana y una de las facetas de la identidad de las personas, por tanto, se considera que la educación para la sexualidad es una oportunidad pedagógica porque:

Al ser la sexualidad una dimensión que se manifiesta en lo público y en lo privado, la escuela puede y debe desempeñar un papel primordial en el desarrollo de competencias para su ejercicio libre, saludable, autónomo y placentero, que permita a los sujetos reconocerse y relacionarse consigo mismos y con los demás desde diferentes culturas. (Ministerio de Educación

**Facultad de Educación**

Nacional (MEN) y Fondo de Población de Las Naciones Unidas (UNFPA),

2008:17)

En el proceso de revisión de literatura se encontraron investigaciones enfocadas en el estudio de la educación sexual. Ocho estudios han buscado incidir en la reducción de los riesgos vinculados a la actividad sexual de la población juvenil, enfatizando en la prevención de embarazos no deseados, en la transmisión de enfermedades sexuales y en la relación que existe entre el comportamiento sexual y el consumo de sustancias psicoactivas (Vargas y Ponsoda, 2010), (Uribe, Orcasita y Vergara, 2010), (De Bedout, 2010), (Campo, Ceballo y Herazo, 2010), (Vélez y Vidarte, 2011), (Arrivillaga et al., 2011), (Castaño, Arango, Morales, Rodríguez y Montoya, 2012) y (Ospina, Álvarez, Cadavid y Cardona, 2012). Esto es un indicio de que la mirada sobre las cuestiones que hacen a la sexualidad humana y a su educación, tienden a patologizar las conductas que buscan atender. De ahí que autores como Estupiñán (2011), resalten la importancia de construir propuestas orientadas a concebir la dimensión sexual humana desde una perspectiva integral.

A partir de las ideas expuestas en los párrafos anteriores, es posible señalar que la manera como se está abordando la sexualidad se comprende como un asunto problemático por tres motivos. 1) Los procesos de formación sexual en muchas ocasiones se limitan a los aspectos biológicos y a los riesgos asociados a lo sexual, ignorando que la sexualidad es integral y, por ende, “es inseparable de la condición humana” (Romero, 1991:7). 2) En la mayoría de las investigaciones que se revisaron, se observó que los autores muestran un fuerte interés por indagar algunos asuntos referidos a la educación sexual de los jóvenes (Uribe, Orcasita y Vergara, 2010); (Gómez, 2011) y (Vélez y Vidarte, 2011), mientras que la sexualidad de

**Facultad de Educación**

la infancia no es igualmente estudiada. E 3) históricamente a los niños se les ha considerado como una audiencia “especial” en relación con la televisión, los medios de comunicación y el marketing. Es por ello que ha tenido lugar una proliferación de tecnologías y mercados — Juegos y programas—, a los que la infancia puede acceder fácilmente, a través de la televisión, los videos y el internet, inclusive a los medios que han sido creados para los “adultos”. En su mayoría, los mercados mediáticos para la infancia han sido contruidos para atender a sus necesidades e intereses, y para protegerlos de los materiales que pueden representar algún peligro para ellos (Buckingham, 2005, 2013).

Se espera que a través de esta investigación se contribuya al campo de la pedagogía infantil mediática, específicamente al ámbito de la formación sexual de niños entre 5 y 6 años de edad. En este sentido, el interrogante al que se busca dar respuesta con esta propuesta es el siguiente: ¿Qué papel juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad?

1.2. Justificación del problema de investigación

Este estudio se considera relevante, importante y pertinente porque busca analizar la representación de un objeto social, en este caso particular de la sexualidad. Por tanto, es una investigación que “permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social” (Araya, 2002:10). Y al mismo tiempo, es un estudio que muestra que las representaciones también pueden ser subjetivas, íntimas y singulares, y emerger a partir de los modos particulares como el niño ha interpretado sus vivencias y experiencias. En consecuencia,



estas representaciones no son necesariamente producto de una interpretación social de la realidad (Mejía, 2016).

El abordaje de las representaciones, permite reconocer que explorar, descubrir y cuestionar el núcleo figurativo de una representación alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, constituye un paso revelador para la modificación de una representación y por ende de una práctica social (Araya, 2002). Esta idea es fundamental en el marco del presente estudio, en tanto propone explorar las representaciones que en torno a la sexualidad tienen los niños, con el propósito de derivar algunas implicaciones para su proceso de formación en el campo de la sexualidad. Pues la Teoría de las Representaciones Sociales ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de los niños “que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias” (Araya, 2002: 9).

Este estudio también se considera relevante porque se le da un lugar activo al niño a lo largo de este proceso, y se le toma en cuenta como un sujeto competente y autónomo que tiene su propio punto de vista (Smith y Taylor, 2010). En este sentido, la percepción que los niños tienen de su sexualidad y sus experiencias particulares, pueden aportar para ayudar a comprender el papel que las TIC tienen en sus vidas, y de manera específica, en las representaciones que construyen sobre sexualidad a partir de las series infantiles de televisión que cotidianamente ven. Lo fundamental, es escuchar y ver cómo los niños toman sus propias posiciones y encuentran su propio camino con relación a las elaboraciones que hacen sobre el tema de la sexualidad, quienes, además, “necesitan oportunidades para enfrentarse a estas



cuestiones en un contexto que no esté excesivamente dominado por juicios morales, ni por las perspectivas de las personas adultas” (Buckingham, 2013: 157).

En esta investigación, se buscó ampliar el concepto de la sexualidad, descentralizándolo de los aspectos biológicos, y analizándolo como un asunto de la constitución del sujeto. Es por ello que se considera fundamental abordar la dimensión sexual humana en el contexto de la educación inicial, ya que la sexualidad forma parte de la vida de los niños, y es necesario reconocer que ellos realizan una contribución importante para ayudar a comprender la relación entre infancia, TIC y sexualidad.

Los conceptos infancia, TIC y sexualidad fueron fundamentales en el desarrollo de este estudio. Al respecto, autores como Solano y otros (2013), sostienen que en Colombia la educación sexual de niños y jóvenes continúa siendo un gran reto para los docentes, tanto por el desarrollo de las ciencias biológicas, como por la exigencia de brindarles a los estudiantes una comprensión idónea de la sexualidad, para que puedan asumirla de manera responsable. Por ello, expresan que el uso de las TIC aplicadas a la educación puede ser de gran utilidad para presentar conceptos relacionados con este tema, puesto que éstas brindan otras posibilidades de interacción entre las personas; contribuyen a la motivación de los estudiantes, y posibilitan la construcción de conocimiento mediante el tratamiento lúdico de la información.

Por su parte, Buckingham (2008), sostiene que las TIC se caracterizan por enriquecer, cualificar y dinamizar la educación de manera fundamental, puesto que ofrecen posibilidades



para motivar a los estudiantes, además de permitirles crear e innovar. Considera también que su uso no debe ser instrumental, que debe generar reflexiones y críticas por parte del estudiante y el docente, que posibiliten el análisis y la reflexión sobre cómo éstas median, representan y crean sentido sobre el mundo.

Se espera que, a partir del desarrollo de este estudio, se puedan derivar algunas implicaciones para el campo de la pedagogía infantil mediática, que articulen asuntos relacionados con el tema de la sexualidad, y que permitan pensar algunas implicaciones para la formación de maestros frente a la mediación que establecen entre los niños y las series infantiles de televisión. En consecuencia, se confía en que los hallazgos de la presente propuesta de investigación, tengan implicaciones tanto prácticas, como teóricas y didácticas en la formación sexual de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, en un contexto de educación mediática, donde se conjugan las representaciones que tienen los niños sobre la sexualidad, y las tecnologías que apropian y usan.

1.3. Objetivos

Objetivo general: Contribuir al campo de la pedagogía infantil mediática, describiendo el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad.



Para la consecución de este propósito, se plantearon tres objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar los recursos audiovisuales (series infantiles de televisión) privilegiados por un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, vinculados de manera directa o indirecta con los modos de expresión de la sexualidad humana: las identificaciones sexuales, los roles, las orientaciones, la ética y la identidad sexual.
- Caracterizar las representaciones que sobre la sexualidad humana construyen y reconstruyen los niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, en el contexto de una secuencia didáctica mediada por padres, maestros, pares y recursos audiovisuales (series infantiles de televisión).
- Analizar el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad humana en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad.

**Antecedentes del problema de investigación**

Durante el desarrollo de la investigación se abordaron tres categorías centrales: *sexualidad infantil, estudios en infancia, y pedagogía infantil mediática*, que permitieron orientar, ordenar la búsqueda y dar cuenta del apartado de revisión de literatura que se presenta a continuación. Las producciones que se revisaron y se contemplaron datan desde el año 1996 hasta el 2017, registradas en bases de datos como Dialnet, Ebsco y Eric, así como en el repositorio digital de la Universidad de Antioquia. En estos bancos de información fue posible acceder a artículos de revistas, tesis de pregrado, maestría y doctorado, y a experiencias de investigación.

Es importante señalar que únicamente se extrajo y se recopiló la información más relevante de los materiales que se consideraban útiles para los propósitos del estudio, por tanto, se excluyeron investigaciones referidas a: 1) La explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, y el abuso sexual infantil y juvenil (Runge, Hincapié y Piñeres , 2010; Bocanument, 2011; Madariaga y Villa, 2013; Jouen y Zielinski, 2013; Álvarez, Linares, Grande y Luque, 2015; Uribe, 2011; Quiceno, Mateus, Cardenas, Villareal y Vinaccia, 2013; Vélez, Henao, Ordoñez y Gómez, 2015). 2) La manera como podría involucrarse a los padres en el abordaje de la sexualidad con sus hijos, los temas que los adultos prefieren hablar con los más pequeños sobre este asunto, y las ideas que los padres tienen sobre la inocencia de los niños, y como éstas influyen en las conversaciones que sobre sexualidad entablan con la población infantil (Fisher y Pollack, 1982; Fisher, Telljohann, Price, Drake y Glassman, 2015; McGinn, Stone, Ingham y Brengry, 2016), y 3) La sexualidad en los adolescentes,



estudios en los que predomina una mirada de la sexualidad que se orienta a la producción de información para atender situaciones de riesgo relacionadas con el embarazo adolescente, y el contagio de infecciones de transmisión sexual. En consecuencia, impera la idea de que la sexualidad es riesgosa, representa peligros, y por ello, se debe controlar, dominar y gobernar. Y en otros estudios se hace alusión a las representaciones, percepciones y significaciones que grupos de jóvenes construyen en torno a la sexualidad (De Bedout, 2010; Vargas y Ponsoda, 2010; Uribe et al., 2010; Campo, Ceballos y Herazo, 2010; Vélez y Vidarte, 2011; Díaz, Torrente y Ramírez, 2011; Arrivillaga et al., 2011; Castaño, Morales, Rodríguez y Montoya, 2012 y Ospina, Álvarez, Cadavid y Cardona, 2012; Peralta y Patiño, 2010; Niño Bautista et al., 2012; Grajales y Cardona, 2012; España, Hinestrosa y Ortiz, 2012., y Ríos y Palacio, 2012).

A partir de este proceso de revisión de literatura se encontró que, aunque en la línea de estudios en infancia no abundan las investigaciones en las que se problematiza la relación entre las tecnologías digitales y la sexualidad infantil, han comenzado a emerger algunos estudios que abordan este asunto. A propósito, en uno de ellos se habla de la importancia de que los niños tomen sus propias posiciones y encuentren su propio camino para construir respuestas, acerca de las ideas que sobre sexualidad circulan por los diferentes medios de comunicación (Buckingham, 2013). Por su parte, las categorías sexualidad infantil y pedagogía infantil mediática presentan una mayor trayectoria investigativa.



2.1. Estudios relacionados con la Sexualidad Infantil

Los estudios específicos sobre sexualidad infantil que se han revisado y que se constituyen en un insumo valioso para la presente investigación, han sido desarrollados en Nueva Zelanda⁶, Colombia, España, Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Brasil, los cuales se han publicado entre 1996 y 2017. En el momento en el que se hizo la revisión de literatura se encontraron doce investigaciones que han permitido reconocer e identificar cómo se ha abordado el tema de la sexualidad en la infancia.

Un primer reporte realizado por Stone (2005), consistió en explorar la producción discursiva sobre la sexualidad de los niños en el contexto de la educación infantil. En el estudio se empleó el diseño de investigación cualitativa y algunas de las conclusiones que se obtuvieron en esta pesquisa fueron, que los niños son seres sexuados y que en los centros educativos para la primera infancia es necesario promover el abordaje de su sexualidad, espacios en los que el maestro puede intervenir para normalizar, desordenar, menospreciar y reorganizar las comprensiones que sobre la sexualidad han construido los niños.

En esta misma línea se encontraron ocho investigaciones en las que se señala la importancia de considerar a los niños como sujetos sexuados (Blaise, 2013), lo cual les exige a los padres asumir un papel protagónico en el proceso de educación sexual de sus hijos a edades tempranas (Stone, Ingham y Gibbins, 2013), pues, aunque las escuelas se constituyen

⁶ Algunos de los estudios que se encontraron en el proceso de revisión de literatura han sido desarrollados en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Reino Unido, y las traducciones del idioma inglés al español han sido realizadas por la estudiante en formación.



en uno de los contextos en los que se ha de proveer una sexualidad responsable (Quaresma da Silva, 2014), abordarla como tema transversal (Fernández y López, 2011), y aportar a la formación de los estudiantes, también se requiere el acompañamiento y la participación de los padres de familia en este proceso (Johnson, Sendall y McCuaig 2014). En tanto el ejercicio de la sexualidad no nace, ni tampoco se agota en el ámbito de lo íntimo, sino que es el contexto socio cultural el que lo orienta (Bolívar, 2010), pues los niños se encuentran en un mundo en el que las relaciones que establecen con sus familias, escuelas, juegos y medios de comunicación, les permiten generar comprensiones y significados sobre la sexualidad (Flanagan, 2011). A propósito, Palacio (1996), considera que la sexualidad no le viene garantizada de entrada al sujeto por el hecho de nacer, sino que es necesario construirla como todo en el mundo de lo humano. Por ello, “se hace necesario pensarla a partir de la articulación con la castración y la relación con el otro” (Palacio, 1996: 140-141).

De otro lado, en Estados Unidos, las autoras Meyer y Gelman (2016), buscaron examinar cómo los patrones e ideas que se vinculan al género no reflejan necesariamente algo innato o diferencias inmutables, sino que éstas pueden tener sus raíces en momentos históricos, sociales o culturales. Las investigadoras desarrollaron un estudio con un enfoque cuantitativo, en el que participaron 80 niños entre 5 y 7 años de edad con sus respectivos padres de familia. En esta pesquisa las autoras resaltaron la importancia de que se le ofrezcan otras alternativas a los niños sobre las diferencias de género, sin necesidad de que éstas se reduzcan a estereotipos y creencias rígidas sobre esta categoría.



Otro reporte colombiano es el realizado por Fernández *et al.*, (2017), quienes desarrollaron un estudio con el propósito de identificar y comprender las representaciones que sobre la sexualidad humana tenían 9 niños entre los 5 y 9 años, de dos instituciones del municipio de Medellín. Este estudio se realizó a través del enfoque de investigación psicoanalítica, mediante el uso de la estrategia del taller reflexivo y el dispositivo de la palabra, lo que permitió que emergieran las expresiones y posiciones de los niños y niñas frente al tema de la sexualidad a través de sus múltiples significantes. Una de las consideraciones del estudio fue que la sexualidad se comprende como algo natural en los seres humanos. Asimismo, se señaló que en la construcción de las representaciones sobre sexualidad influyen varios mediadores, como los padres, la escuela y los pares. Cada uno de ellos asume un rol, ya sea en la aclaración, omisión o provisión de aspectos referidos a esta dimensión. Igualmente, hace referencia a la televisión e internet como intermediarios en este proceso.

Lo que más se rescata de esta pesquisa, es que se abrieron espacios de escucha que les posibilitaron a los niños expresar lo que sentían y pensaban en relación con la sexualidad, pues dieron cuenta de las representaciones que han construido con respecto al cuerpo, el encuentro sexual, el ser hombre y el ser mujer, y la relación con el otro. Estas ideas se encuentran en consonancia con lo planteado por Flanagan (2012), quien señala que la investigación en el ámbito de la sexualidad infantil se ha basado principalmente en la observación y en los estudios retrospectivos, y advierte de la importancia de que en las investigaciones con niños se incluyan sus voces y se asuma una posición ética y reflexiva sobre este asunto.



Para finalizar este apartado, se señala que estas dos últimas pesquisas guardan una estrecha relación con la presente propuesta, en tanto se parte de la idea de que lo importante es escuchar y ver cómo los niños toman sus propias posiciones y encuentran su propio camino, con relación a las elaboraciones que hacen sobre el tema de la sexualidad (Buckingham, 2013).

2.2. Estudios en Infancia

A partir de esta categoría el interés principal fue reseñar y dar cuenta de investigaciones asociadas a los estudios con y para la infancia, que se han desarrollado en torno a su sexualidad y a su relación con las tecnologías digitales. En la revisión bibliográfica se encontró que son pocos los estudios en los que se articulan estos dos conceptos. No obstante, es importante reconocer que es un asunto que ha comenzado a llamar cada vez más la atención de algunos investigadores. A continuación, se presentan cuatro investigaciones desarrolladas en Colombia y Escocia entre los años 2009 y 2015, que permiten realizar una aproximación a la manera como se ha abordado la relación entre sexualidad, infancia y TIC.

En Colombia, las autoras Cuartas, Moncada y Zapata (2009), realizaron una investigación orientada a indagar por las representaciones sobre la sexualidad en 60 niños entre los 7 y 11 años de edad, y el rol que ha jugado la televisión en la construcción de estas representaciones. El enfoque metodológico que utilizaron fue mixto, y las técnicas para la recolección de la información que emplearon fueron el cuestionario y el taller reflexivo. Del estudio se derivó que las representaciones en los niños se centran en el coito, mientras que en las niñas el núcleo representacional se dirige a lo sentimental. Asimismo, se señala que la



televisión no se constituye en la única o total suministradora de información sobre el asunto de la sexualidad, pues en la construcción de estas representaciones influyen otras fuentes como padres, escuela y pares, quienes tienen su rol ya sea en la aclaración, omisión o provisión de todo lo que implica la dimensión de la sexualidad.

Durante el proceso de revisión de literatura se encontró una investigación desarrollada por Buckingham, Willett, Bragg y Russell (2009), a partir de la cual se propusieron tres objetivos principales. En primer lugar, buscaban ofrecer un marco de referencia para comprender la naturaleza y las características de las "mercancías sexualizadas", y suministrar algunos datos confiables de su prevalencia y distribución en la contemporaneidad. En segundo lugar, buscaron conocer las opiniones de los niños sobre estos temas, asunto que es de gran importancia ya que en la mayoría de estos debates rara vez se incluyen las perspectivas de los propios niños. Y en tercer y último lugar, se exploraron las opiniones de los padres. En este punto, los estudiosos del tema fueron más allá de las respuestas inmediatas, con el propósito de adquirir una comprensión más profunda de cómo los padres negocian las demandas de una cultura consumista con sus hijos. Se desarrolló un estudio de carácter cualitativo, en el que inicialmente se exploraron algunas de las investigaciones sobre el tema en cuestión, y después se aplicaron una serie de instrumentos diseñados para tener acceso a las opiniones de los niños y de los padres.

A partir de este estudio se concluyó que actualmente existe una creciente preocupación desde múltiples perspectivas sobre la sexualización de la infancia, y en particular sobre el papel que tienen los medios de comunicación y el marketing en este asunto. Sin embargo, este es un tema complejo, que no se soluciona con simples



intervenciones políticas. Asimismo, en la pesquisa se encontró que las personas definen el término sexualización de diferentes maneras, y que los niños reconocen y entienden estas cuestiones de forma diferente a como las comprenden los adultos. Finalmente, fue posible identificar que uno de los aspectos que preocupa y llama la atención de los investigadores, es que gran parte del debate en esta área y de las investigaciones revisadas presentan implícitamente a las niñas como víctimas a las que se les afecta su autoestima y su bienestar. Y a su vez, algunos padres participantes del estudio manifestaron que los medios de comunicación y la cultura del consumo están influyendo en la forma de vestir y de comportarse de las niñas, pues se han mostrado como incapaces de resistirse, entender e ir más allá de la lógica que proponen estos medios, y es posible que más adelante sean ellas quienes se conviertan en las víctimas de la violencia masculina.

Posteriormente, Buckingham, Willett, Bragg y Russell (2011), desarrollaron un artículo en el que presentaron un análisis crítico acerca de la manera como la sexualización de la infancia, y el papel de la cultura de consumo en la dimensión sexual de los niños, ha sido definida y enmarcada tanto en el debate público como en la investigación académica. Asimismo, señalaron que la sexualización de los niños a menudo se presenta como un desarrollo relativamente reciente, pero eso no significa que sea un nuevo problema. Los investigadores exponen que no se trata de limitar y regular el material sexual en los medios de comunicación, ni de emprender una lucha contra el adoctrinamiento, sino que parten de la idea de que la educación relativa a los medios de comunicación no debe ser considerada como una especie de profilaxis moral (Buckingham, 2003), pues la sexualidad y los conocimientos sexuales son dimensiones cruciales en la vida de los niños y de los adultos.



De otra parte, Isaza (2015) desarrolló un estudio documental, centrado en la revisión de algunas imágenes sobre la infancia, principalmente de las niñas, para abordar asuntos como la pedofilización de la sociedad, infancia y pederastia corporativa. Las imágenes seleccionadas por la investigadora permitieron llevar a cabo dos propósitos: 1) Estudiar la infancia, y 2) Estudiar las imágenes como representación de la infancia, en tanto la infancia se constituye en objeto y sujeto de comercialización, fenómeno que en el estudio se analiza a partir de tres perspectivas planteadas por Alvarado (2012):

1. El mercado. Hace un par de décadas que la industria se ha enfocado en el mercado infantil, creando una serie de productos que van de la comida a la vestimenta, pasando por los juguetes y hasta los programas de televisión. Es precisamente en la televisión donde se proyectan modelos de niños usando, comiendo o jugando con productos que los hacen aparentemente felices. A muy temprana edad se siembra en ellos la necesidad del consumo.

2. Los estereotipos femeninos. Este aspecto va de la mano del primero.

Desafortunadamente, la mayoría de las marcas de ropa, maquillaje y accesorios, reproducen estereotipos femeninos negativos, que van de la mujer como objeto decorativo (lindo, sumiso, obediente, siempre dispuesto al placer ajeno), hasta llegar a la mujer como objeto sexual. Es cierto que muchas de nosotras jugamos con la ropa y el maquillaje de mamá, pero no era más que un juego, una puesta en escena donde ensayábamos comportamientos e identidades. El problema con la erotización precoz de las niñas a través de los



medios de comunicación, es que deja de ser un juego y se convierte en una "aspiración" que presenta patrones de conducta que limitan las posibilidades para que cada niña imagine y forme de manera creativa su propia identidad.

3. Sexismo. Los medios transmiten una cantidad increíble de mensajes, sin embargo, los que suenan más fuerte no son precisamente los que fomentan la compasión, el respeto o la curiosidad de los niños. La mancuerna industria-medios de comunicación parece insistir en que hay uno, si acaso dos modelos de mujer deseable. (p. 24)

A partir de los hallazgos derivados de la investigación, se concluye que la utilización de las figuras infantiles en los medios de comunicación, principalmente en las revistas y en la televisión, para aumentar el flujo de las ventas de distintas marcas y productos, es una situación que ha tenido lugar desde hace mucho tiempo y no podría erradicarse de un momento a otro. De hecho, es posible que se trascienda de considerar a los niños como blanco de la publicidad para comenzar a presentarlos como objetos susceptibles de ser consumidos. En este sentido, se señala la importancia de que los maestros le propongan a sus estudiantes que se reflexione en torno a las múltiples RS que se agencian a través de los medios de comunicación, sobre todo, aquellas que están íntimamente relacionadas con las ideas de infancia y de su sexualidad.

2.3. Estudios relacionados con la pedagogía infantil mediática

Las investigaciones específicas en pedagogía infantil mediática son pocas, pues se registra un mayor número de estudios desarrollados con niños mayores de 8 años, y con



jóvenes de bachillerato o estudiantes universitarios. A continuación, se relacionan los reportes encontrados:

Aldana (2012), desarrolló una investigación a partir de la cual buscó fortalecer la enseñanza de la lectoescritura en un grupo de niños del grado primero de educación básica primaria en una institución pública de Sogamoso (Boyacá), por medio de la implementación de la herramienta informática podcasts. La investigación fue de carácter cualitativo, y para evaluar y corroborar la incidencia del uso del podcast en el proceso de lectoescritura, se emplearon como instrumentos la observación, una prueba de conocimiento y encuestas (dirigidas a estudiantes, docentes y padres de familia). A partir del estudio se evidenció que los niños adquirieron mayores habilidades en el proceso de aprendizaje de la escritura, y se mostraron más interesados en acceder a recursos tecnológicos para realizar consultas de acuerdo a sus necesidades.

En Medellín Vasco y Acosta (2012), se interesaron por presentar un proyecto monográfico, con el propósito de reflexionar sobre los poderes de los discursos audiovisuales y su influencia en la formación de los sujetos, específicamente de la infancia, a través del corto "Tanza", uno de los siete cortometrajes que componen el filme "All the invisible children". Este ejercicio reflexivo surgió porque sus autoras consideran que las imágenes no conocen de fronteras, de límites o temporalidades, transitan de un lugar a otro constituyéndose como discursos móviles, estáticos; permanentes y efímeros, pero siempre, constructores de imaginarios, discursos y portadores de verdades a la luz de la época en que se reflexionan, se producen, o se evocan para vivenciarlas.



De otro lado, Jurka y Pija (2013), en su investigación utilizaron un método descriptivo y un método de causa-efecto no experimental, de investigación pedagógica empírica. La población estuvo conformada por 130 padres de niños de 4 años en edad preescolar. Una de las consideraciones del estudio fue que la mayoría de niños gozan de un entorno tecnológico enriquecido con objetos multimedia, en el que sus familias favorecen los procesos de aprendizaje mediante las TIC. Asimismo, la infancia se muestra curiosa, inquieta y con deseos de usar con mayor frecuencia y por períodos de tiempo más largos las herramientas tecnológicas. Al respecto, Berríos, Buxarrais y Garcés (2015), consideran que es necesario implementar programas de intervención sobre mediación parental en el modo de emplear estas herramientas, para promover su uso seguro, responsable y ético. Y que, a su vez, los niños se consideren como agentes sociales, participativos y se escuche su voz en estos procesos (Rodríguez, 2006).

Carrillo (2015), desarrolló una investigación, cuyo objetivo se centró en analizar el papel de las TIC en la socialización de un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad en una institución educativa del municipio de Medellín (Antioquia). La investigadora a lo largo de su pesquisa, señaló que los dispositivos tecnológicos son parte estructural de la sociedad contemporánea e inciden en los modos de ser y en la creación de identidades. Asimismo, enfatizó en que la “socialización mediática no es un simple proceso adaptativo y que las tecnologías, hoy en día, además de fungir como agentes socializadores, se han vuelto también parte inmanente de otras instancias (agentes, espacios) socializadoras como la familia y la escuela” (p. 31). Una de las conclusiones del estudio, refleja que la socialización mediática puede ser considerada como aquella que aborda el aprendizaje, por un lado, como resultado



de unos efectos externos no intencionados, y por el otro, como aquel que se genera debido a medidas educativas planeadas en las que juegan un papel fundamental los medios.

En esta misma línea, se mencionan los estudios desarrollados por Correa y Cuello (2016), y Álvarez y Barrientos (2016), quienes se propusieron analizar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de socialización de niños entre 4 y 5 años de edad, de centros educativos del municipio de Medellín. Las pesquisas son de carácter cualitativo, se centraron en desarrollar un estudio de caso basado en el análisis de una situación en particular, y las técnicas que se utilizaron para recolectar los datos fueron la observación, la entrevista (individual y en grupo) y los dibujos, las cuales permitieron recoger información acerca de las interacciones que tuvieron los niños con los diferentes artefactos tecnológicos, y a su vez, los sentidos que le otorgaron a éstos. Una de las conclusiones que Álvarez y Barrientos (2016), señalan en su estudio con relación a las consideraciones metodológicas, es que a partir de su experiencia se encontraron con que en el proceso de recolección de información el dibujo puede ser de gran utilidad, y constituirse en una estrategia de apoyo para la realización de las entrevistas, pues consideran que de esta manera el investigador puede generarle más confianza al niño y permitir que se revelen algunas ideas o situaciones con más facilidad.

Un último reporte es el presentado por Duarte y Jurado (2016), cuyo propósito fue identificar el consumo televisivo de padres y niños entre 5 y 6 años de edad, y las representaciones de autoridad agenciadas por la televisión. Se desarrolló una investigación de diseño mixto, y los datos se recopilaban mediante la aplicación de una encuesta a 81 padres



de familia de diferentes estratos socioeconómicos de Medellín y Envigado. Algunos de los hallazgos de la pesquisa es que se ha presentado un mayor consumo televisivo individualizado por parte de los niños a causa de la generalización de la televisión cerrada, los padres ejercen control sobre los programas que sus hijos ven y en la televisión se presentan relaciones más simétricas entre padres e hijos, por tanto, la infancia también participa en la definición de normas y decisiones familiares.

A partir de la revisión aquí presentada, es posible concluir que se encontraron investigaciones en las que se le atribuye un papel fundamental a la dimensión de la sexualidad en la infancia y en el contexto de la educación infantil mediática, en las que, además, se habla de una sexualidad atravesada por el lenguaje, que se desprende del instinto y que ubica al hombre en una dimensión cultural (Maya, 1996).

Otro de los asuntos a los que se hace referencia en los diferentes estudios revisados, es que hoy en día muchos niños pueden acceder fácilmente a las TIC, pues éstas han comenzado a formar parte de su vida cotidiana y han impactado sus escenarios familiares, sociales y educativos. En este sentido, se reconoce que los adultos juegan un papel trascendental como acompañantes, ya que son quienes han de promover un uso responsable y seguro de las herramientas tecnológicas en la vida de los niños. A su vez, se concluye que los recursos audiovisuales se constituyen en un material valioso en los procesos de formación con los niños, porque ellos pueden aprender con más facilidad y mostrarse más motivados porque la información se presenta en formatos audiovisuales.



Asimismo, es necesario tener en cuenta que en el marco de este estudio lo importante es escuchar y ver cómo los niños y las niñas toman sus propias posiciones, y encuentran su propio camino con relación a las elaboraciones que hacen sobre el tema de la sexualidad. Para ello, los niños “necesitan oportunidades para enfrentarse a estas cuestiones en un contexto que no esté excesivamente dominado por juicios morales ni por las perspectivas de las personas adultas” (Buckingham, 2013:157), sino que exista una palabra para el niño, que le permita construir respuestas, posiciones y elecciones acerca de sus preocupaciones más esenciales (Pérez, 1996).

El proceso de revisión de literatura permitió identificar que se han desarrollado investigaciones referidas a la *sexualidad infantil*, la *pedagogía infantil mediática* y los *estudios en infancia*. Sin embargo, no abundan estudios en los que se relacionen estas tres categorías conceptuales, por ello se considera pertinente y relevante la presente propuesta, en tanto propone vincular estos conceptos.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referentes teórico conceptuales

En el capítulo anterior se presentó un apartado sobre el proceso de revisión de literatura basado en tres conceptos centrales que integran, definen y delimitan el estudio, como lo son: *La sexualidad infantil, los estudios en infancia y la pedagogía mediática*. En este apartado no se hablará de conceptos, sino de tres campos del saber, a la luz de los cuales se estudiarán las representaciones que sobre sexualidad construye un grupo de niños entre 5 y 6 años de edad, los campos que se abordarán son: 1) *Estudios en infancia*, 2) *Psicoanálisis* y 3) *Pedagogía mediática*.

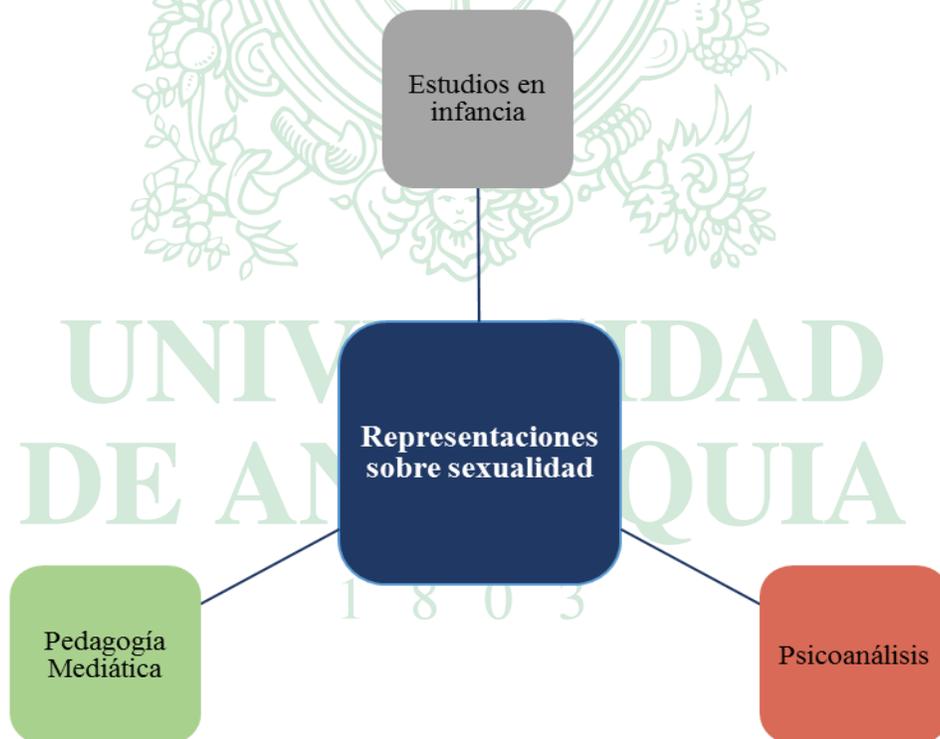


Gráfico 1. Campos del saber en los que se sustenta el proyecto de investigación



A partir de los campos de saber que se observan en el gráfico 1, se presenta una aproximación conceptual con base en ensayos teóricos y artículos de reflexión e investigación, que se constituyen en un marco de referencia en el que se encuadra y se sustenta la presente investigación.

Inicialmente se hace alusión al campo del saber *estudios en infancia*, como aquel que permite comprender el lugar desde el cual ha sido pensada la infancia en diferentes momentos históricos, sociales y culturales. Posteriormente se introduce el *psicoanálisis* —Al igual que la pedagogía— como un campo del saber que posibilita comprender y leer la incidencia en los procesos de formación de distintos tipos de mediación y de diferentes intermediarios, como lo son los recursos audiovisuales para el caso de esta investigación. Asimismo, se aborda la sexualidad infantil como una dimensión fundamental del ser humano que se inscribe en la cultura, a partir de los aportes teóricos del psicoanálisis. Y finalmente, se hace referencia a la *pedagogía mediática* como área del saber que posibilita el análisis de la relación entre educación, infancia y TIC, y a su vez, favorece la construcción de otra mirada pedagógica de la infancia, que tiene en cuenta y comprende las nuevas posiciones e identidades que surgen en los niños a partir de la información que las tecnologías digitales les ofrecen.



Las representaciones que sobre sexualidad construyen los niños, se constituyen en el eje central de este estudio. Tal y como se mencionó en los párrafos anteriores, éstas serán analizadas a la luz de los tres campos del saber: Estudios en infancia, Psicoanálisis y Pedagogía Mediática. Pero, antes de profundizar en cada uno de los campos del saber, se considera fundamental tener claridad teórica acerca del concepto Representaciones, y profundizar un poco sobre el proceso de construcción y las condiciones de emergencia de éstas.

3.1. Representaciones en torno a la Sexualidad

A partir de una revisión teórica del concepto de representaciones, se pudo evidenciar que éste se ha abordado desde dos perspectivas fundamentales que interesa resaltar en el marco de este estudio. En primera instancia, se encontró que Moscovici ha sido reconocido como uno de los grandes pensadores que hizo importantes y significativas contribuciones sobre la teoría de las representaciones sociales, él señaló que éstas no son solo productos mentales, sino que trascienden del ámbito individual al social, se comparten socialmente, se constituyen en el conocimiento del sentido común, y hacen referencia a la manera como la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Por tanto, la representación social es de carácter colectivo, se elabora en la comunicación con otros, y alude a realidades compartidas por un grupo (Bruehl dos Santos, 2008).

Una representación social no sólo está en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad y en el mundo, es así como la información y las ideas que circulan en las



comunicaciones interpersonales y mediante los medios de comunicación, van estructurando los modos de pensar y de actuar de las personas (Materán, 2008).

Inspirados en Moscovici (1961, 1979, 1984), otros teóricos han hecho referencia a las representaciones sociales como un conjunto de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que se originan en las interacciones cotidianas. Asimismo, se establecen “como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual [...] instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las [personas] actúan en el mundo”. (Araya, 2002: 11).

Las representaciones sociales reordenan significativamente los elementos del mundo y modifican el sentido de los actos sociales, se caracterizan por ser episódicas, pues su producción social busca llenar vacíos u otorgar sentido a una situación social específica, y son culturales e históricas, ya que no son las mismas para todos los individuos, ni tampoco son para siempre, en tanto se modifican de acuerdo a los cambios culturales o sociales que se presentan (Castorina, 2016).

De acuerdo con Moscovici (1961), las representaciones sociales se caracterizan por surgir en momentos de crisis y de conflictos, y existen tres factores que las originan. 1) La dispersión de la información, alude a que nunca se posee toda la información que existe sobre un objeto social que resulte relevante. 2) La focalización del sujeto individual y colectivo, hace alusión a que un individuo o un grupo de personas están involucradas en la interacción



social como hechos que alteran sus ideas y opiniones, y 3) La presión a la inferencia, tiene que ver con que socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones por parte de los individuos, sobre las situaciones que han sido focalizadas por el interés público (Mora, 2002).

Son dos los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales: La objetivación y el anclaje, los cuales sirven para la definición de los grupos sociales y a su vez, explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación transforma lo social. La objetivación (lo social en la representación), se refiere a que los conceptos abstractos, relaciones o atributos son transformados en imágenes concretas. La objetivación reconstruye el objeto, —en este caso, el asunto de la sexualidad— entre lo que es familiar, cercano y conocido para el individuo para que pueda controlarlo. Y el anclaje (la representación en lo social), permite que la representación social se alinee con el marco de referencia de la colectividad, y se constituye en un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella (Mora, 2002).

Y en segunda y última instancia, se encontró que Frigerio y Diker (2008), y Mejía (2016), toman el constructo teórico desarrollado en torno al concepto de representaciones sociales, y agregan y resaltan el componente subjetivo y singular de las representaciones. Las primeras autoras señalan que “las representaciones sociales son, al mismo tiempo, sociales e individuales, objetivas y subjetivas” (p. 45). Son sociales y objetivas porque se construyen históricamente como resultado de una diversidad de operaciones de categorización de la



sociedad. Y son individuales y subjetivas, porque los criterios de clasificación del mundo social construidos, “son internalizados por los sujetos durante los procesos de socialización, convirtiéndose en esquemas de percepción, apreciación y acción propios, que actúan subjetivamente” (p. 46).

De acuerdo con Diker y Frigerio (2008), las representaciones sociales se caracterizan por tres aspectos fundamentalmente. En primer lugar, porque las categorías de ordenamiento que se utilizan para representar el mundo social no son naturales, ni universales, sino que son culturales e históricas. En segundo lugar, porque éstas son compartidas en el marco de un grupo social, pues no son producidas por cada persona de manera particular, sino que éstas tienen una dimensión objetiva, exterior a cada individuo. Y en tercer y último lugar, la producción social de categorías de clasificación del mundo, es el resultado de luchas de poder por imponer un modo de mirar y de actuar en la sociedad, para que prevalezca sobre los demás. Es así como las autoras coinciden en que las representaciones sociales son algo así como “las lentes a través de las cuales miramos, nombramos y actuamos en el mundo social” (Diker y Frigerio, 2008:46).

En esta misma línea, Mejía (2016), en su tesis de doctorado le atribuye un valor significativo a la dimensión subjetiva de las representaciones, pero sin negar, ni desconocer la dimensión social y objetiva de las representaciones, pues su propósito consistió en escuchar las representaciones íntimas y singulares de los sujetos que participaron en su tesis doctoral, en tanto reconoce que éstas son “producto de los modos particulares como han interpretado sus



vivencias, las cuales no son necesariamente fruto de una interpretación colectiva de la realidad”. (p. 20)

Es así como en el marco de este estudio se parte de la perspectiva de Diker y Frigerio (2008), y Mejía (2016), en tanto sus desarrollos teóricos se constituyen en un antecedente para concebir en este trabajo el tema de las representaciones, las cuales se comprenden como las construcciones que cada niño hace en torno a la sexualidad, y estas representaciones son constantemente resignificadas y se constituyen en los lentes a través de los cuales los niños realizan sus propias lecturas sobre el mundo, actúan, toman posiciones y construyen su subjetividad. Este estudio se interesa por las representaciones íntimas y singulares de los niños, y se reconoce que algunas de ellas pueden ser producto de los modos individuales como han interpretado sus experiencias, mientras que otras pueden ser el resultado de una interpretación social, objetiva y colectiva de la realidad (Mejía, 2016).

3.2. El campo de estudios en infancia: La infancia como categoría conceptual que se construye en diferentes contextos y es mediada por distintos objetos

En este apartado se intenta realizar una aproximación conceptual a la categoría infancia, para lo cual se tendrá como referencia el campo de estudios en infancia y se derivarán algunas implicaciones para el presente trabajo de investigación. En principio, se analiza el concepto como construcción histórico-social y cultural, después se explora la idea de niño como sujeto social de derecho y, por último, se realiza un recorrido por algunos de los postulados teóricos que abordan la relación entre infancia y TIC.



A partir de una revisión de las diferentes representaciones que han prevalecido sobre la infancia a lo largo de la historia, es posible señalar que esta categoría tiene un carácter histórico y cultural, puesto que las ideas que la definen y la caracterizan dependen de los significados que se establecen en cada cultura, contexto sociocultural y época histórica (Frigerio y Diker, 2008). En este sentido, la infancia se presenta como un período de la vida que se define como el resultado de un proceso de construcción social, y no es posible considerarla como una condición homogénea, porque su significado y la manera como ésta se vive, obedece a factores sociales como la raza, el género, la clase social y la localización geográfica (Buckingham, 2008).

Jaramillo (2007), presenta un rápido recorrido que permite reconocer los cambios que ha tenido la categoría conceptual infancia a lo largo de la historia. Entre los años 354-430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso. Durante el siglo XV prevalece una idea de niño como malo de nacimiento. Posteriormente, en el siglo XVI se define como un ser indefenso y como una propiedad que se debe tener al cuidado de alguien. Luego, en el siglo XVI se considera como un ser humano inacabado, específicamente como un adulto en miniatura. Más tarde, en los siglos XVI y XVII, se reconoce que tiene una condición innata de bondad e inocencia. Y en el siglo XVIII se le nombra como infante, pero como un “ser primitivo” (Jaramillo, 2007:111). Y finalmente, en la última década del siglo XX, el niño se reconoce como un sujeto social de derechos.



Antes de profundizar sobre la idea de niño como sujeto de derecho, se propone reflexionar en torno al niño como sujeto, lo cual implica reconocer que, para constituir su subjetividad, necesita de un adulto que le permita acercarse al lenguaje simbólico, a la cultura y que le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehender la lengua. Esta relación que se genera entre el adulto y el niño se caracteriza por ser asimétrica, ya que supone “poner por delante la vulnerabilidad del niño, considerando que su aparato psíquico está en vías de constitución” (Candia, 2005:31). A su vez, este proceso de constitución requiere de un adulto que pueda poner la realidad en términos de los propios niños, a través del juego, la ficción, y el abordaje de diferentes situaciones que se presentan en películas, relatos, cuentos y textos, en los que aparecen escenas que involucran vicisitudes de sujetos infantiles en diferentes contextos, para que los niños puedan soportar y significar la realidad (Unicef, 2004:3). Y, en definitiva, puedan construir significados en torno a temas tan importantes, como el origen, la vida y la muerte (Candia, 2005).

Por su parte, concebir a los niños como sujetos sociales de derechos, implica que se les garanticen las condiciones para que todos puedan hacer efectivos los derechos que les corresponden. Por tanto, los adultos y la infancia se encuentran en igualdad de condiciones ante la ley, independiente de las formas particulares en que cada cultura, cada sociedad y cada familia conciba a la niñez (Frigerio y Diker, 2008), pues se inscribieron signos mundiales que disolvieron las diferencias y desigualdades locales y territoriales en el ámbito

**Facultad de Educación**

global (Carli, 2006), y tuvo lugar un proceso de individualización, comprendido como una especie de extensión de los derechos de ciudadanía a los niños, a quienes se les considera parte de un grupo social en el que pueden participar, hablar, ser escuchados y se reconocen como actores de cambio (Buckingham, 2008). Sin embargo, es fundamental cuestionar si la definición del niño como sujeto de derecho es universal, y si comprende todos los grupos culturales, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades sociales (Palacios, 2004).

En esta misma línea, Carli (1999), hace referencia al niño como un sujeto en crecimiento, lo que supone previamente la posibilidad de que el niño devenga en un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse y proyectarse en el futuro, y que llegue a tener una historia. Por ello, la educación en la sociedad contemporánea requiere que se considere al niño “como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales” (p. 4). Supone admitir y reconocer al niño como un sujeto que se encuentra en vía de construcción, como un ser sexuado⁷ y pulsional, que requiere ser sometido a las prohibiciones de la cultura para regular su satisfacción pulsional. Esto le implica perder algo de sí atándose al deseo del Otro, y es lo que finalmente le permite mantener y sostener las relaciones con los demás (Betancourt y Arango, 2014).

⁷ El niño es un ser sexuado desde que está en el vientre materno, pues tiene respuestas y comportamientos sexuales que corresponden a las diferentes etapas de desarrollo. Asimismo, la sexualidad está presente a lo largo de su vida (Prieto, 2002).

**Facultad de Educación**

Asimismo, es fundamental reconocer que las tecnologías digitales se han constituido en una parte estructural de la sociedad, e inciden en los modos de ser, actuar y en la manera como se relacionan los niños. A propósito, Buckingham (2006), considera que las infancias contemporáneas están ahora permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen por los medios de comunicación modernos, pues “el advenimiento de la tecnología digital ha producido, y ha estado acompañado por algunos cambios importantes en las experiencias de los niños con los medios” (p. 3).

Algunas de estas transformaciones que han influido de manera significativa en la relación que se establece entre la infancia y las tecnologías mediáticas, se refieren a la individualización del acceso a los medios, la difusión de los medios interactivos, el creciente potencial de utilización de éstos para la comunicación y la participación, y su constante comercialización (Buckingham, 2008). Frente a este panorama se presentan dos posturas, autores como Postman (1994) y otros, conciben a los niños como vulnerables, inocentes y necesitados de protección frente a la influencia corruptora de los medios, mientras que Tapscott (1998) y otros investigadores, consideran a los niños como “alfabetizados mediáticos” innatos, como si tuvieran una sed inherente por el conocimiento que las tecnologías pueden satisfacer, y piensan que éstas les permiten ser más abiertos, democráticos y conscientes.

Buckingham (2002, 2008), hace énfasis en sus diferentes estudios, en que la investigación sobre tecnologías digitales e infancia, necesariamente debe contextualizarse

**Facultad de Educación**

históricamente dentro de los entornos culturales y sociales, con el propósito de comprender las representaciones culturales —Complejas y paradójicas—, que la definen como infancia mediática, porque sus experiencias cotidianas se encuentran influenciadas por los grandes monopolios económicos, en tanto existen variedad de materiales que se producen para los niños, por formar parte y constituirse en uno de los mercados más significativos de los dispositivos digitales.

Aunque los medios y el mercado que se ha organizado en torno a los niños como potenciales consumidores, da lugar a un borramiento de algunas de las diferencias entre niños y adultos, esto no significa que la infancia desaparezca, pues:

Las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas, entre otros fenómenos, por la incertidumbre frente al futuro, por la caducidad de nuestras representaciones sobre ellas y por el desentendimiento de los adultos, pero también por las dificultades de dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia. Desapareció "nuestra" infancia, la de los que hoy somos adultos, la que quedó grabada en la memoria biográfica, y la de los que advienen al mundo nos resulta ignota, compleja, por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones [...]. Se carece no de niños sino de un discurso adulto que les oferte sentidos para un tiempo de infancia que está aconteciendo en nuevas condiciones históricas, para niños que son a la vez ciudadanos del mundo y objeto de exterminio. (Carli, 1999:3)



Facultad de Educación

Para terminar este apartado, en el gráfico 2 se resumen algunas de las ideas asociadas al campo de estudios en infancia.

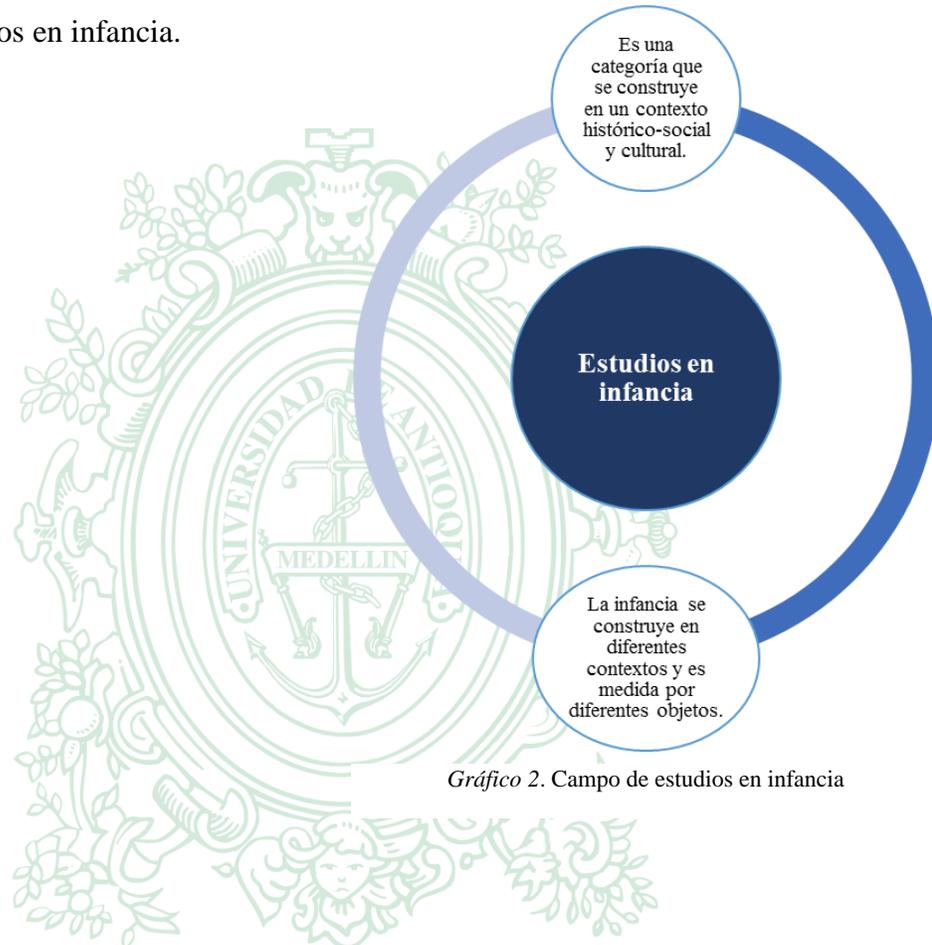


Gráfico 2. Campo de estudios en infancia

3.3. El Psicoanálisis como campo del saber y apoyo a procesos educativos

El campo del psicoanálisis puede ayudar a leer fenómenos educativos de origen inconsciente, que tienen que ver con cuestiones de orden individual como el rechazo al saber, la transferencia, la inhibición, las dificultades de aprendizaje, la relación maestro-alumno, la presencia de las pulsiones, entre otros (Mejía, Toro, Flórez, Fernández y Cortés, 2009).

Al respecto, Arteaga (1996), señala que la presencia del discurso psicoanalítico en la educación debe procurar tener en cuenta dos ideas fundamentales, la primera de ellas, es no



desconocer que el niño se encuentra inscrito en un proceso de culturización en la acción educativa, y la segunda, es que se debe desplazar el énfasis del ideal institucional al plano real que está en juego en cada posición subjetiva. Pues a pesar de que “el sujeto está inscrito en un aparato social que es la escuela, [...] existe en el núcleo de su ser una dimensión “indomesticable”, irreconocible por él mismo, constitutiva de su condición de sujeto deseante, el goce” (p. 35).

En definitiva, el psicoanálisis propone tener en cuenta la experiencia de cada individuo, y sugiere que se le escuche y se le reconozcan sus diferencias particulares, que, si bien pueden ofrecer interpretaciones más generales que se orienten al ámbito social, no desconocen las singularidades de cada sujeto.

En el marco de este proyecto la sexualidad se aborda como un asunto que está presente en la vida del ser humano desde su nacimiento hasta su muerte, y como un fenómeno que se encuentra atravesado por el lenguaje, por tanto, se desprende del instinto y ubica al hombre en una dimensión cultural (Maya, 1996). De ahí que se comiencen a considerar las nuevas formas de expresión de la sexualidad como fundamentales en el contexto social y cultural del individuo, pues cada uno de ellos deberá tratar de responder aquellas preguntas relacionadas con el cuerpo, lo que significa ser hombre y ser mujer, el goce sexual, el amor, el deseo, entre otros (Mejía, 2012).

Asimismo, se alude a que la sexualidad debe ser regulada, pero algo de ella escapa a la ley, a la educación, en tanto algo pulsional queda por fuera de control. Por ello, es que el



sujeto debe hacerse responsable a través de su propia palabra, de su goce, preguntándose y cuestionándose sobre sí mismo, y son las representaciones de las que el sujeto da cuenta, las que evidencian la relación que éste ha construido con el mundo, y es el lenguaje el que determina su relación con la realidad (Maya, 1996).

A partir de las ideas generales que se plantearon en el párrafo anterior, es posible evidenciar que el discurso psicoanalítico permite comprender el fenómeno de la sexualidad infantil como un asunto que tiene particularidades, dependiendo de cada individuo, en el que la pregunta y la voz de cada quien tiene un lugar privilegiado, pues “reivindica el margen de excepción del sujeto frente a la tendencia homogeneizante del discurso de la ciencia: ‘Bueno para todos’” (Uribe, 1996: 25). Y limita el alcance de la acción educativa, advirtiendo de la existencia de algo que no es posible controlar, ni gobernar en el sujeto (Uribe, 1996). En esta misma línea, Maya (1996), expresa que el psicoanálisis cuenta con un ser en falta —Un sujeto— que es un efecto del lenguaje que ha sido sometido a leyes y a condiciones.

Otro aporte teórico significativo que realizó el campo del psicoanálisis al discurso de la sexualidad, fue la distinción que se estableció entre la actividad sexual de los animales y la vida sexual de los seres humanos, pues mientras que los primeros se encuentran regidos por el instinto, a los segundos los mueve una pulsión sexual —Un impulso marcado por el lenguaje— que se caracteriza por ser parcial y fragmentada, y que busca su propia satisfacción. En efecto, la meta de la sexualidad humana no es únicamente la reproducción o la conservación de la especie, sino la satisfacción de la pulsión sexual (Bernal, 1996).



El psicoanálisis ha puesto en circulación el concepto de sexualidad infantil, y fue Freud (1905), quien permitió constatar a partir de su observación clínica, que el niño presentaba manifestaciones sexuales y obtenía placer de actividades corporales como la masturbación, el chupeteo⁸ y el autoerotismo⁹. Fue entonces a partir de sus postulados que se reconoció que la sexualidad del ser humano está presente desde el comienzo de su vida hasta su muerte. De ahí que el psicoanalista considerara que la afirmación de que la pulsión sexual “falta en la infancia y sólo despierta en el período de la vida llamado pubertad [...] tiene graves consecuencias, pues es el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual” (Freud, 1905: 157).

Durante un tiempo de la vida infantil, entre los tres y los cinco años, los niños comienzan a interrogarse acerca del nacimiento de los seres humanos, de las diferencias anatómicas entre el hombre y la mujer, y en general, sobre diversos problemas sexuales, esto se debe a que se inicia en ellos una actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar, pues el niño es un investigador por excelencia que intenta establecer respuestas frente a aquello que lo inquieta (Freud, 1905). Es por ello que Freud considera que “no existe fundamento alguno para rehusar a los niños el esclarecimiento que pide su apetito de saber”

⁸ De acuerdo con Freud (1905), el chupeteo es una exteriorización sexual infantil, que aparece en el lactante y puede conservarse de algún modo hasta la madurez o persistir toda la vida, y consiste en un contacto de succión con la boca que no tiene como finalidad la nutrición.

⁹ Hace referencia al hecho de que la pulsión sexual no está dirigida a otra persona, sino que se satisface en el propio cuerpo (Freud, 1905).



(1907:120), pues ¿Qué se pretende lograr ocultando a los niños tales esclarecimientos sobre la sexualidad humana?, ¿Se teme despertar su interés por estos asuntos de manera prematura?, ¿Acaso ocultando esta información se espera detener a la pulsión sexual hasta la pubertad?, o ¿Se considera que la información que se les oculta no les será aportada por otros caminos? (Freud, 1907).

La pasión investigadora y la curiosidad sexual del niño no se despiertan de manera espontánea, ni por casualidad, sino que ésta emerge porque al considerarse al niño como sujeto que se encuentra dividido por intereses contradictorios, y dominado por las pulsiones egoístas, desde allí comienza a construir teorías sexuales “que son de gran valor para su comprensión del mundo, pero más destinadas a disponer de una forma de interpretación que le apacigüe, así sea transitoriamente, que a establecer una verdad [absoluta acerca de sus preocupaciones más esenciales]” (Pérez, 1996: 91).

Se trata entonces de que el docente le permita al niño la emergencia de su deseo de saber, que fortalezca su curiosidad intelectual, sin taponar, ni coartar la curiosidad sexual con amplios tratados sobre sexualidad adulta, u ocultando en su totalidad cualquier asunto relacionado con este fenómeno (García, 1999). Por tanto, en el contexto educativo el propósito fundamental no debe ser la represión de la sexualidad, sino que se han de explorar otras posibilidades formativas, como, por ejemplo, reconocer el lugar que tiene el proceso de sublimación en la vida de los niños, el cual consiste en la desviación del fin pulsional — Satisfacción sexual— hacia otros fines que han sido valorados y aceptados social y

**Facultad de Educación**

culturalmente, como lo son las diferentes manifestaciones artísticas: Artes, ciencia, deportes, literatura y recreación (García, 1999).

Desde esta perspectiva, se pretende mostrar que la sexualidad del ser humano está presente desde el comienzo de su vida, pero que es necesario reconocer que existen límites y prohibiciones, que no todo está permitido y que hay algo que no es asequible al individuo. Y es precisamente cuando el sujeto se esfuerza por reducir algo del goce que construye su deseo, y tiene lugar el proceso de castración¹⁰, el cual se produce por el ingreso del sujeto al mundo simbólico, al lenguaje, y cuando se acepta la castración se accede al deseo, se reconoce una posición sexuada —Identificación como hombre o como mujer— y se construye un síntoma, es decir, se encuentra otra forma de gozar y se permite construir un vínculo con el otro (Fryd, 2004).

En este sentido, se parte de la idea de que la sexualidad no es un asunto que se agota en la biología, y que trasciende los marcos de un fenómeno individual, pues la sexualidad es una construcción que involucra al otro, que crece en lo común y en lo compartido. De acuerdo con Mejía (2012):

La sexualidad es una construcción de lenguaje que cada ser humano hace gracias a los intercambios con sus semejantes, y sobre todo con los seres más significativos. Decir que es una construcción de lenguaje significa que cada hombre y cada mujer desde la infancia, hasta la muerte deben hacerle frente a unas preguntas que no cesan de insistir, relativas a qué significa ser hombre,

¹⁰ Referido a la prohibición de la satisfacción de la pulsión.



una mujer, el amor, el cuerpo, el goce sexual. La cultura como reservorio de lenguaje da respuestas por todos los medios. Así, como las conversaciones cotidianas, los medios de comunicación, la publicidad, la institución escolar, los textos escolares, el tipo de leyes que rigen un país, entre otros, son modos como la cultura intenta responder este tipo de preguntas. No sobra decir que esas respuestas han variado a través de la historia. Es así como cada ser humano tiene a través de su infancia unas experiencias desde las cuales interpretan estas preguntas y construye unas versiones, más o menos inamovibles, sobre la sexualidad. (p. 3)

Existen diversas formas de expresión de la sexualidad en el contexto social y cultural del individuo, en el presente estudio se acogerán cinco de ellas. 1) *Las identificaciones sexuales* que se refieren a ser como, parecerse a, no ser como. Por tanto, el niño y la niña, “a partir de sus vivencias tempranas empiezan a elegir si quieren ser como un hombre o como una mujer; y, en consecuencia, se empiezan a identificar con una serie de rasgos que lo harán sentir como hombre o como una mujer”. (Mejía, 2012: 3). 2) *Los roles de género*, aluden a los gestos y a las conductas asociados a cada uno, que aun cuando son atribuidos más a uno que al otro, son intercambiables y flexibles, por tanto, así los roles de género se encuentren muy determinados por patrones culturales, estos se transmiten y pueden modificarse de una generación a otra (MEN y UNFPA, 2008).

3) *Las orientaciones sexuales*, que aluden a la diversidad de manifestaciones de la atracción sexo-erótica y sexo-afectiva, las cuales comprenden todas las posibles variaciones



entre la orientación hacia personas del sexo opuesto (heterosexual), del mismo sexo (homosexual) o de ambos sexos (bisexual) (MEN y UNFPA, 2008). Éstas son las elecciones que hace cada persona relativas a qué cuerpo provoca su deseo sexual, —el de un hombre o el de una mujer—. Pues, aunque el cuerpo defina al ser humano biológicamente como hombre o mujer, su deseo sexual no, ya que es una definición que deberá construir a partir de sus experiencias tempranas de satisfacción sexual (Mejía, 2012). 4) *La ética sexual*, “supone las regulaciones que admite cada persona para ponerle límites a sus modos de gozar” (Mejía, 2012: 5). Y 5) *La identidad sexual*, que corresponde “a la conciencia de la identidad, asociada al conjunto de características biológicas, morfológicas, genéticas y fisiológicas que caracterizan a una persona como hombre o como mujer” (MEN y UNFPA, 2008:13).

En el marco de esta investigación, el fenómeno de la sexualidad se aborda a partir de las experiencias de los niños, del encuentro con el otro, y de las discusiones que se generan entre ellos a partir de los programas infantiles de televisión que más les gustan. Por tanto, no se trata de informarlos sobre el tema de la sexualidad, ni de transferirles información o contenidos al respecto, sino de permitirles que construyan sus propias reflexiones y conceptualizaciones, a partir de las ideas que sobre sexualidad circulan en las series infantiles que más ven, y en sus contextos cotidianos.

Runge y Muñoz (2005), definen la educación como una acción interpersonal, pedagógicamente planeada e intencionada que apunta a ocasionar o lograr un efecto, mientras que, a la formación, la entienden como proceso y producto del sujeto que se forma, en tanto es el individuo el que se forma y el que con ello se transforma así mismo y transforma el mundo. A partir de estas conceptualizaciones, se decide que en este estudio se hablará de



formación sexual en lugar de educación sexual, en tanto se considera que el discurso de la sexualidad no circula necesariamente por la vía de la instrucción y de la enseñanza, sino que éste tiene que ver con la manera como la cultura transmite los límites que se le trazan a cada individuo para vivir en sociedad, y se relaciona con las elecciones que cada sujeto hace. Además, cada niño adquiere saberes frente a este tema, como consecuencia de las ideas que padres, profesores y pares le comunican en las relaciones e interacciones que establecen con ellos en la vida cotidiana. Las representaciones sociales son algo así como “las lentes a través de las cuales miramos, nombramos y actuamos en el mundo social” (Diker y Frigerio, 2008:46), y para que un sujeto exprese sus representaciones, se hace necesario que recurra al lenguaje simbólico, pues de esta manera tiene “la posibilidad de representarse ante otro con las palabras, la posibilidad de que la palabra dicha represente algo del propio ser” (Velásquez, 2012:17), ya que el individuo crea sentidos a partir de las palabras y de los significantes. Y es precisamente la representación la que establece la relación entre el hombre y su mundo, pues “la realidad es una realidad de palabras, de lenguaje” (Maya, 1996: 11).

Para el caso del presente estudio, se espera que una vez se analice la información recopilada, a partir de lo que dicen los niños durante el desarrollo de las secuencias didácticas; las interpretaciones que hacen de sus dibujos; las conversaciones que se generen con ellos, y a través de sus gestos, actos y modos de relacionarse, se identifiquen las representaciones que han construido sobre el tema de la sexualidad.

En el gráfico 3, se resumen algunas de las ideas asociadas al concepto de sexualidad infantil.

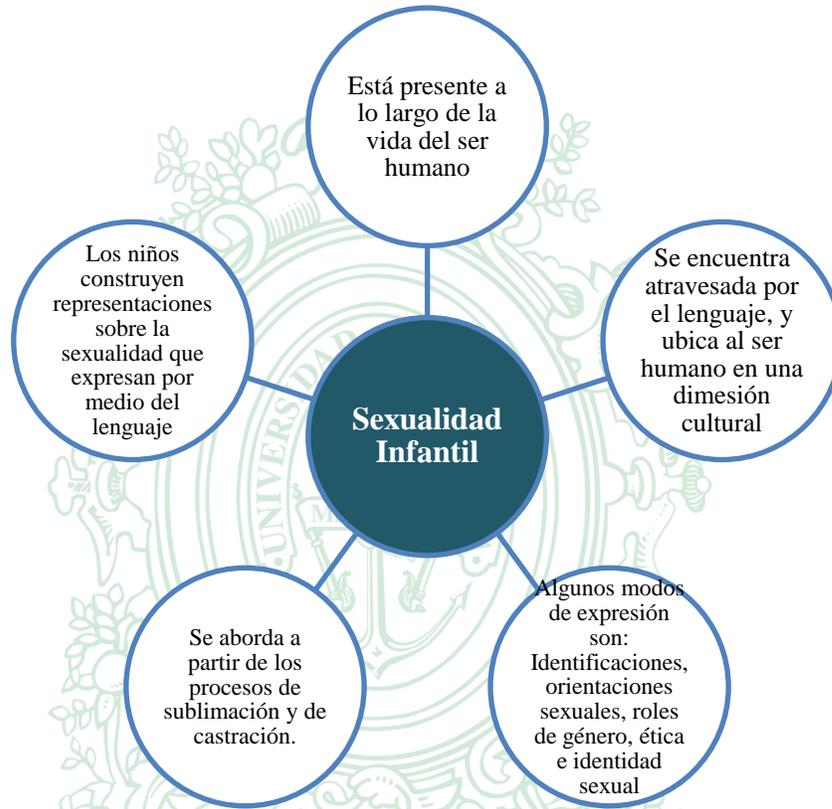


Gráfico 3. Aproximación conceptual al término de sexualidad infantil

3.4 La Pedagogía mediática como campo del saber

El concepto de campo de acuerdo con Runge (2010), hace referencia a un lugar específico en el que tienen lugar un conjunto de interacciones, configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización. Además, éste se caracteriza por ser dinámico, flexible, social e histórico. Desde esta perspectiva, la pedagogía se entiende como un campo disciplinar y profesional porque se constituye en un espacio de producción de saberes pedagógicos, teóricos y prácticos (capital simbólico), e interacciones y profesiones (capital social) sobre la educación. En este sentido, se tiene una idea de pedagogía como conjunto de



pensamientos, reflexiones y discusiones sobre la praxis educativa, que busca cuestionar, orientar con sentido y reflexionar sobre la educación para aportar a la formación de los seres humanos (Runge y Muñoz, 2012).

La Pedagogía se aborda como un campo de estudio que se ocupa de pensar la formación y el devenir humano, y posteriormente, a partir del uso y la incorporación de los medios en los procesos educativos, se favorece la reflexión sobre la relación que se establece entre educación, infancia y TIC. En este apartado, inicialmente se hace referencia a que los medios —También llamados recursos, herramientas, TIC y tecnologías digitales—, juegan un papel fundamental en la construcción de actitudes, vivencias, conductas e identidades por parte del sujeto. Luego, se describen teóricamente los recursos audiovisuales y las series infantiles de televisión. Y, por último, se propone un análisis y reflexión a partir del subcampo del saber pedagogía mediática.

Los medios son omnipresentes e inevitables, porque están constantemente en la vida cotidiana del sujeto, y al mismo tiempo, muchos de estos recursos se utilizan para dirigir, soportar e interpretar las relaciones que se establecen con otras personas (Buckingham, 2005). Por lo tanto, modifican la percepción de la realidad de las personas, su actitud ante el conocimiento y la manera de concebir el mundo, pues éstos son una representación de la realidad (Morduchowicz, 2003), ya que no ofrecen una ventana transparente sobre ésta, sino que brindan conductos por medio de los cuales pueden comunicarse de manera indirecta significaciones o imágenes del mundo. Desde esta perspectiva, los medios son unos intermediarios, puesto que no ponen en contacto directo al sujeto con la realidad, sino que ofrecen versiones selectivas de la misma (Buckingham, 2003). De ahí que Morduchowicz



(2003), considere fundamental y necesario que los estudiantes tomen conciencia de que existen diferentes intereses ideológicos y económicos en torno a las TIC, por lo cual es importante que reflexionen acerca del papel que deben asumir los usuarios, y a su vez, observar los productos mediáticos como construcciones y representaciones de la realidad.

Por su parte, Aguaded y Guzmán (2011), sostienen que los medios son las herramientas que los docentes emplean de manera intencionada para lograr unos objetivos que ya se han trazado previo a la clase. En otras palabras, un recurso es cualquier factor que pueda estimular el aprendizaje, y es insertado curricularmente de una forma intencional por el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es fundamental reflexionar acerca de la idoneidad de ese medio para transmitir los conocimientos específicos que se desean abordar.

En el contexto de esta pesquisa, los recursos audiovisuales —También llamados medios audiovisuales— son definidos de acuerdo con Corrales y Sierra (2002), como un conjunto de técnicas visuales (imagen fija, imagen en movimiento) y auditivas (lenguaje oral, música y efectos sonoros), que apoyan la enseñanza y facilitan los procesos de comprensión e interpretación de las ideas. En este mismo sentido, Bartolomé y otros (2007), indican que el medio audiovisual integra, complementa e interrelaciona plenamente lo auditivo y lo visual, para producir una nueva realidad o lenguaje, fortaleciendo el sentido de lo que se quiere transmitir.

**Facultad de Educación**

En cuanto a las series infantiles de televisión, según la ley 2010 de comunicación audiovisual, se definen como obras audiovisuales formadas por un conjunto de episodios de ficción, animación o documental, destinadas a ser emitidas por operadores de televisión de forma sucesiva y continuada, y cada episodio puede corresponder a una unidad narrativa en sí misma, o tener continuación en la siguiente emisión. De otro lado, Lozano (2015), hace hincapié en que el uso de la serie de televisión le ofrece al estudiante la posibilidad de crear y descubrir sus propias ideas, en lugar de reproducir las de otros.

La televisión ha sufrido un salto de lo analógico a lo digital, cambio que se ha generado porque “los parámetros de la imagen y del sonido de la señal eléctrica de la televisión analógica, se convierten al mundo digital a través de un sistema binario que reduce o elimina la degradación de la calidad” (Obando, 2011:99). Además, cuando se digitaliza la señal audiovisual se tienen algunas ventajas: Mayor flexibilidad para transmitir toda serie de datos por la misma frecuencia de banda ancha, acceso a una mayor oferta de canales y por lo tanto de programas, y se dispone de otras opciones como la recepción móvil del video, la interactividad y los múltiples servicios multimedia (Obando, 2011).

El presente trabajo investigativo se desarrolla a partir del análisis de dos tipos de series de televisión —Los materiales auténticos y los materiales educativos—. Por una parte, se reconoce que en los procesos de enseñanza aprendizaje es posible incorporar aquellos medios audiovisuales que han sido pensados y creados con una clara intencionalidad educativa, los cuales han sido diseñados, producidos, experimentados y evaluados para ser insertados dentro de un proceso de formación, y se espera que el profesor los utilice como herramientas educativas complementarias (Cebrián, 2005 y Ballesteros, 2016). Y por otra, se

**Facultad de Educación**

tienen en cuenta los materiales auténticos, los cuales están presentes en todo momento y lugar en una sociedad, y aunque contienen elementos educativos, no fueron creados con esa intencionalidad (García, 2003). Es decir, son documentales y programas emitidos por televisión que están diseñados y producidos para el público en general, y el profesor puede disponer de ellos y adaptarlos para atender a las necesidades didácticas que se le presenten (Cebrián, 2005 y Bellesteros, 2016).

Todas estas discusiones y reflexiones confluyen en un subcampo del saber, denominado pedagogía mediática, que permite que se piense, cuestione y discuta acerca del uso y la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, con el propósito de que estas reflexiones deriven aportes a la formación de la infancia.

La pedagogía mediática no consiste en condenar, ni en celebrar los gustos e intereses mediáticos de los niños, sino que su objetivo es entender esa relación, analizar la manera en que los medios representan la realidad, y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes (Morduchowicz, 2003). Por lo tanto, ésta no se limita a la experiencia subjetiva de los estudiantes, ni al análisis estilístico y literario de los textos, sino que también se extiende a las relaciones entre tecnologías, instituciones, textos y audiencias (Buckingham, 2000).

La pedagogía mediática tiene como objeto preparar más que proteger a los niños en sus relaciones con los dispositivos digitales, pues consiste en el proceso de enseñar y de aprender acerca de los medios de comunicación y favorecer el desarrollo de la comprensión crítica y de la participación activa en los niños, yendo más allá de una utilización sin sentido



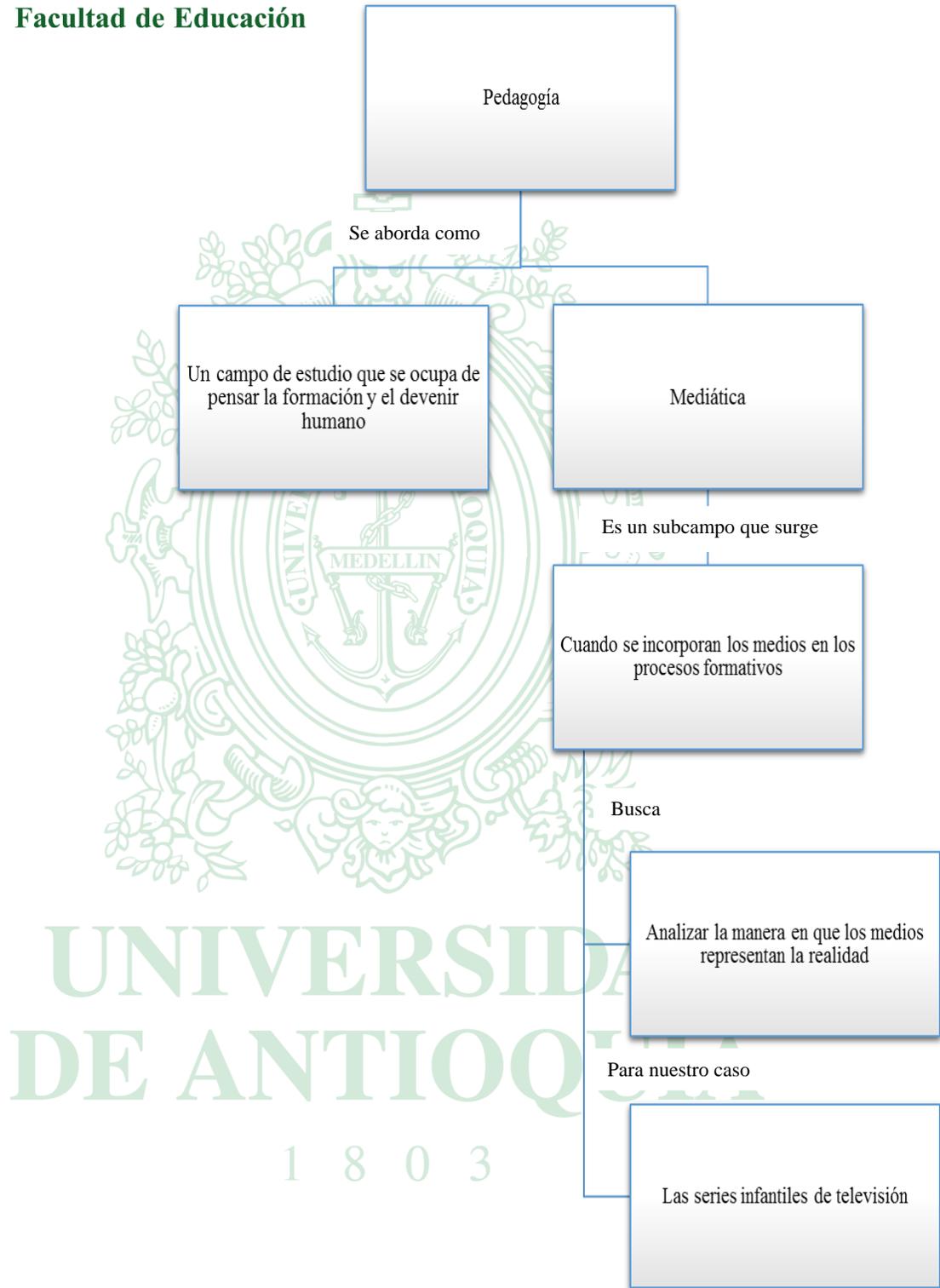
Facultad de Educación

de los recursos tecnológicos: “Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio” (Buckingham, 2003:21).

En definitiva, la pedagogía mediática juega un papel fundamental en el abordaje de la sexualidad infantil, en tanto los medios representan una realidad —que los niños resignifican—, y es necesario reflexionar acerca de los efectos que producen las tecnologías digitales en la formación de los niños.

Es así como en el presente estudio, *el campo de estudios en infancia, el psicoanálisis y la pedagogía mediática*, se constituyen en los campos del saber que permiten reconocer, leer, comprender y analizar el papel que tienen los recursos audiovisuales (series infantiles de televisión), en las ideas que sobre la sexualidad humana construye un grupo de niños entre 5 y 6 años de edad, ya que se le da un lugar a la sexualidad —una cuestión que involucra una posición subjetiva— en la praxis educativa, para reflexionar sobre este asunto y aportar a la formación de la infancia.

En el gráfico 4, puede observarse un breve resumen sobre el surgimiento y el propósito del subcampo del saber *pedagogía mediática*.





Capítulo 4

Metodología: Una perspectiva de investigación a partir de la cual se reconoce a los niños como sujetos de palabra

Son muchas las maneras a través de las cuales es posible obtener información sobre los niños, pero tal y como lo señala Gollop (2010), “cuando se quiere conocer su opinión lo ideal es obtenerla directamente de ellos” (p. 56). En los últimos años se han desarrollado varios estudios, a partir de los cuales se enfatiza en la importancia, y en lo deseable de tener en cuenta las perspectivas de los niños en la investigación cualitativa, pues ellos tienen derecho a expresar sus puntos de vista, y son los únicos expertos en sus sentimientos, opiniones, percepciones y pensamientos (Gollop, 2010).

La investigación acerca del papel que cumplen las series infantiles de televisión, en las representaciones que sobre sexualidad construye un grupo de niños entre 5 y 6 años de edad, exige tener en cuenta que las ideas y percepciones sobre la sexualidad varían de un niño a otro, pues sus experiencias personales son distintas, su contexto social y cultural también, al igual que su capacidad social, emocional y cognitiva (Hendricks, 2010). Por ello, se tendrá toda la disposición para escuchar a cada uno de los participantes de este proceso de investigación, y este ejercicio de escucha está inspirado en el psicoanálisis; pues, aunque éste no es un trabajo psicoanalítico, ni la estudiante ha sido formada en este campo del saber, se reconoce que el psicoanálisis provee algunos elementos teóricos sobre la sexualidad humana, que pueden ser retomados para pensar la cuestión de la sexualidad en los niños.



Desde esta perspectiva, se pretende generar y propiciar espacios de escucha, para que los niños expresen lo que piensan, creen y sienten en relación con el tema de la sexualidad.

Para buscar y entender las perspectivas de los niños, es necesario que los investigadores atiendan a las necesidades individuales, y a las capacidades sociales y cognitivas de los más pequeños en el diseño de la investigación (Gollop, 2010). Para el caso de este estudio, se ha optado por recurrir a tres técnicas: 1) *Entrevista individual apoyada en el dibujo*, 2) *Cuestionario* y 3) *Observación no participante*, para recolectar la información y generar un ambiente tranquilo, cercano y familiar para los participantes de la investigación.

Durante el desarrollo del estudio se han tenido en cuenta un conjunto de consideraciones éticas, que han sido abordadas y discutidas con los niños antes, durante y al finalizar el proceso investigativo. En este contexto y en consonancia con Barreto (2011), se les informó a los niños que su participación era completamente voluntaria, ya que tenían el derecho a decidir si deseaban vincularse y mantenerse en la investigación, y que sus opiniones serían reconocidas y tenidas en cuenta en los diferentes espacios de conversación —Principio de participación—. A su vez, se les contó que tenían toda la libertad “para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación” —Principio de respeto— (p. 644).



Desde el comienzo del estudio, se les dio a conocer a los niños algunos de los beneficios y posibles riesgos que podían tener a corto y a largo plazo como participantes de este proceso de investigación —Principio retribución-beneficio—, y se les comunicó e informó de manera oportuna, las vicisitudes de la investigación a las instituciones y a las personas involucradas en este proceso. De igual manera, los resultados de la investigación se le darán a conocer a los participantes en un lenguaje claro y comprensible, antes de que éstos se socialicen con las comunidades académicas—Principio de rendición de cuentas — (Barreto, 2011).

Una vez abordados estos principios éticos, y después de que los niños tuvieron la posibilidad de preguntar y conversar sobre éstos, se les solicitó que firmaran un formato de asentimiento o un documento de aceptación que se les dio a conocer de la siguiente manera (Gollop, 2010):

‘Esto es para demostrar si estás contento de hablar conmigo o no’. Los niños marcan en un recuadro si están de acuerdo en participar o no, y esto les permite declinar la participación de manera no verbal, y firman con su nombre. Este procedimiento les da la sensación de estar activamente involucrados en el proceso de investigación. (p. 67)

A los acudientes de los niños también se les solicitó que firmaran un formato de consentimiento informado, con el propósito de que autorizaran y confirmaran la participación de los más pequeños en el estudio. Los formatos de asentimiento y consentimiento, permiten



involucrar a padres y estudiantes en el proceso de investigación, e informarlos acerca de los propósitos de ésta, y sobre el papel que los niños tienen como participantes en este proceso—Principio de información— (Barreto, 2011).

De igual manera, se hizo énfasis en la confidencialidad de los datos y en la protección de la identidad de los niños, al momento de realizar publicaciones sobre el proceso de investigación. Pero se explicó que la reserva de la información tiene límites, pues otros miembros de la comunidad académica pueden acceder, por ejemplo, a las transcripciones de las entrevistas, de las cuales pueden citarse textualmente algunos fragmentos para el informe de la investigación, aunque se les garantice que su identidad esté protegida (Gollop, 2010).

Asimismo, se aclara que, en el marco de este estudio se analizaron las representaciones que los niños construyeron sobre la sexualidad a partir de algunos presupuestos epistemológicos, comprendidos como vías de acceso al conocimiento, y ontológicos, referidos a la naturaleza de la realidad social o del objeto de estudio (Araya, 2002), con el propósito de aproximarse a una realidad social a partir de la comprensión de una experiencia. En este sentido, el acceso al conocimiento de las representaciones es por medio de:

Un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos. Focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven, [y se] privilegian dos formas de acceso



al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de los datos. Otra, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. (Araya, 2002:50)

A su vez, la naturaleza del objeto de estudio, particularmente de la sexualidad, alude a un conocimiento del sentido común, que se caracteriza por su diversidad y versatilidad (Araya, 2002).

4.1. Enfoque, tipo de estudio y alcance de la investigación

Este trabajo se fundamenta en el enfoque cualitativo, en tanto los estudios orientados a partir de esta aproximación, exploran y describen la realidad en su contexto natural, para luego generar perspectivas teóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Parafraseando a Galeano (2004), la investigación cualitativa busca comprender la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento, la cual se constituye en el resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas. En este caso, se trata de buscar, escuchar e interpretar las perspectivas, opiniones e ideas que los niños han construido sobre la sexualidad humana.

La investigación se realizó a partir de un estudio de caso único, el que de acuerdo con Simons (2011), es un estudio de lo singular, lo particular y lo exclusivo. Por tanto, éste se interpreta en un escenario sociocultural y político concreto, cuya finalidad es generar una comprensión exhaustiva de un determinado tema. “La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan,



sienten y actúan las personas” (p. 21). En esta misma línea, Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que el objetivo de un estudio de caso, consiste en documentar una experiencia en profundidad, o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron. El caso puede ser:

Un niño [...], un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (Stake, 1998:15)

Para la consecución de los objetivos de este estudio, se seleccionó como caso a un grupo de niños entre 5 y 6 años de edad del nivel de educación preescolar, grado transición, porque interesaba analizar el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, particularmente Peppa Pig y La Doctora Juguetes, en las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad.

Con base en los hallazgos derivados de la revisión de literatura, se planteó el desarrollo de una investigación con alcance exploratorio, ya que, se identificó que en Colombia se han realizado investigaciones en el campo de estudios en infancia, pedagogía mediática y sexualidad infantil. Sin embargo, no abundan estudios en los que se relacionen estas tres categorías conceptuales. Además, en muchos de los estudios que se han desarrollado sobre la infancia, se considera a los niños como “objetos silenciosos y libres de



preocupaciones, y no se les ha tomado en cuenta como personas competentes y autónomas que tienen su propio punto de vista” (Smith y Taylor, 2010: 21). Esta última perspectiva fue la que se tuvo en cuenta durante la realización de esta investigación, pues se reconoció a los niños como participantes activos en este proceso investigativo.

Y también se ha evidenciado que muchas de las investigaciones que se han hecho en el contexto colombiano, han abordado la educación sexual a partir de la comprensión de la sexualidad únicamente como genitalidad, en lugar de concebirla desde una perspectiva integral, premisa que se tendrá en cuenta a lo largo de este estudio.

En el gráfico 5, se puede observar la perspectiva metodológica en la que se sustentó el trabajo de investigación.

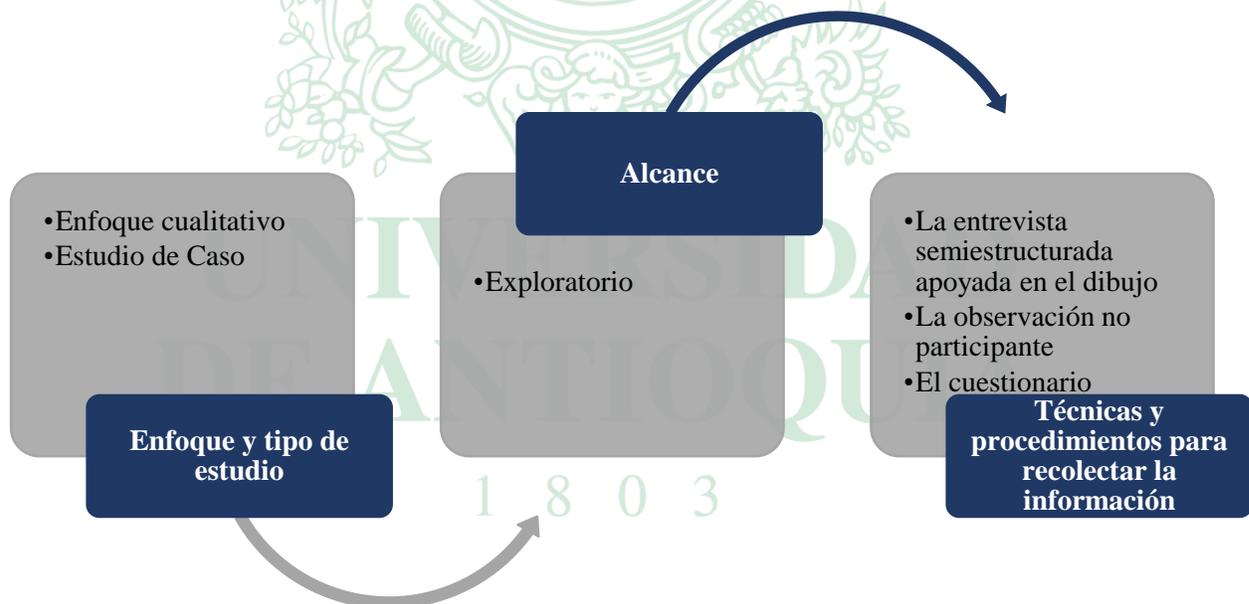


Gráfico 5. Metodología de la investigación



4.2. Contexto y participantes

En esta investigación participaron 17 estudiantes, 11 niños y 6 niñas, cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 6 años de edad, y cursaban el nivel de educación preescolar, grado transición de la Institución Educativa Obispo Emilio Botero González. Este establecimiento se escogió como el escenario para desarrollar la propuesta de investigación, porque en esta institución se contó con la disposición y el apoyo del equipo directivo y docente para llevar a cabo la etapa de recolección de la información. Además, estaban al alcance de los niños los dispositivos tecnológicos para la participación en el trabajo de campo.

La institución es de carácter oficial, y se encuentra ubicada en la vereda Las Mercedes del municipio de Marinilla, zona rural que está situada a 10 minutos de la autopista Medellín-Bogotá, en la vía que conduce de Marinilla al municipio de El Santuario. En el establecimiento educativo se atienden estudiantes de transición, primaria y secundaria — Hasta el grado noveno—, y su proyecto educativo institucional (PEI) se caracteriza por ser desarrollista, pues se fundamenta en la construcción y reconstrucción de conceptos por parte de los estudiantes, para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento en cada uno de ellos.

De igual manera, en el estudio se contó con la participación de dos normalistas superiores y dos auxiliares de investigación, a quienes previamente se les preparó y formó para desarrollar las 16 sesiones de trabajo que integran las secuencias didácticas, y apoyar el proceso de recolección de la información. La docente titular del grupo actuó como una observadora, pero durante todas las sesiones mostró gran interés porque se desarrollaran las



diferentes actividades propuestas. Y la estudiante de maestría en formación, asumió un rol de observadora no participante a lo largo del proceso, apoyó el desarrollo de las actividades e interactuó de manera permanente con los niños.

4.3. Fases del proceso investigativo

En la investigación se desarrollaron cuatro momentos, y cada uno de ellos se describe a continuación. Estas fases han sido propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996), y adaptadas al presente estudio.

1) Fase preparatoria: Durante la primera fase de la investigación se realizaron las siguientes acciones:

- *Revisión de literatura:* Inicialmente se revisaron 60 documentos, específicamente tesis de maestría y doctorado, y artículos de investigación que se encontraron en las bases de datos Ebsco, Dialnet, Eric, y en el repositorio digital de la Universidad de Antioquia. La literatura revisada se relacionó con las categorías conceptuales *sexualidad infantil, estudios en infancia y/o pedagogía mediática*. La lectura de estas investigaciones facilitó el proceso de formulación del problema, y la estructuración de la pregunta y los objetivos de la investigación.
- *Nueva revisión de literatura:* Después se desarrolló un nuevo proceso de revisión de la literatura, con el propósito de profundizar en los referentes conceptuales que soportan el estudio. Este apartado se estructuró a partir de la revisión de artículos y libros, y permitió ajustar el problema, la pregunta y los objetivos de la investigación.



Facultad de Educación

- *Elección de la naturaleza del estudio y diseño de la metodología de investigación:*

Se definió la naturaleza del estudio, el tipo de estudio a realizar, y su alcance; se señalaron las características del grupo participante en el estudio; se determinaron las características del espacio educativo para desarrollar la investigación; se tomaron algunas decisiones frente a las técnicas más pertinentes para recolectar la información —Entrevista apoyada en el dibujo, cuestionario y observación no participante—; y se diseñaron los instrumentos para recolectar los datos.

- *Diseño y estructuración de las secuencias didácticas:* Se construyó una propuesta didáctica, con el fin de recoger insumos para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos que orientan el estudio.

2) Fase de trabajo de campo

- Se les presentó el proyecto de investigación a los directivos de la institución y a la docente titular del grupo de preescolar.
- Se formó y se preparó, previo al desarrollo del trabajo de campo, a dos normalistas superiores y a dos auxiliares de investigación, para desarrollar las 16 sesiones de trabajo que integran las secuencias didácticas, y apoyar el proceso de recolección de la información.
- Se les presentó el proyecto de investigación a los niños, a quienes se les solicitó la firma del asentimiento informado. Y se les contó que ellos decidían participar o no de este proceso y que cada una de sus decisiones se acogerían y respetarían.



- Para el proceso de recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos:
Guía de preguntas para la aplicación de la entrevista apoyada en el dibujo, guía de preguntas para la aplicación del cuestionario, matriz de observación y diario de campo.
- Se desarrollaron cinco secuencias didácticas con los niños, con el fin de abordar el asunto de la sexualidad y su relación con las series infantiles de televisión.

3) Fase analítica

Se utilizó el software ATLAS.ti para identificar y organizar las categorías que soportaron el estudio. Asimismo, se relacionaron y se triangularon los datos obtenidos a partir de los cuatro instrumentos¹¹, que se utilizaron para recolectar la información durante el desarrollo del trabajo de campo, con la intención de buscar coincidencias y contradicciones entre éstos, y poder ofrecer una respuesta a la pregunta y a los objetivos de la investigación.

4) Fase informativa

Socialización de los resultados y de las conclusiones derivadas del proceso de investigación.

En el gráfico 6, se resumen las cuatro fases del proceso investigativo del presente estudio.

¹¹ Guía de preguntas para la aplicación de la entrevista apoyada en el dibujo, guía de preguntas para la aplicación del cuestionario, matriz de observación y diario de campo.

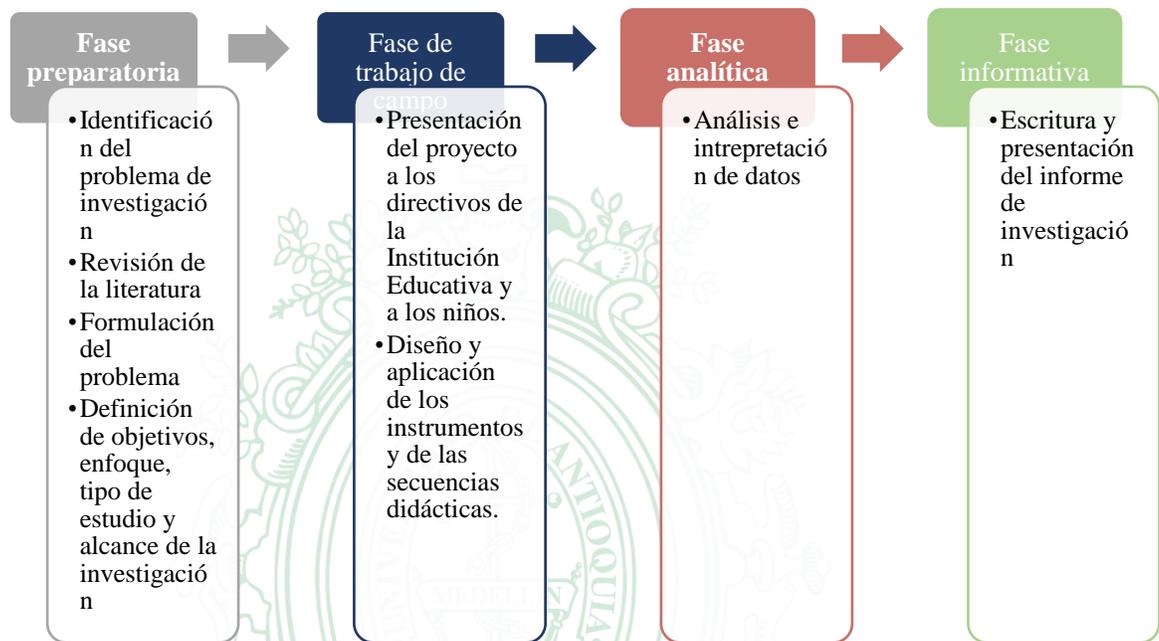


Gráfico 6. Fases del proceso investigativo

4.4. Procedimiento para iniciar el trabajo de campo

Una vez se seleccionó la Institución Educativa y el grupo de niños para desarrollar la propuesta de investigación, se programó una reunión con la rectora y la profesora titular del grupo para presentar el proyecto, establecer acuerdos de horario y claridades sobre las consideraciones éticas sobre las que se fundamenta la investigación. Posteriormente se llevó a cabo una sesión con los niños y la maestra titular del grupo, con el fin de exponerles el proyecto (Ver anexo 8, encuentro N°1), presentar al equipo encargado de recolectar la información durante el trabajo de campo, específicamente a dos normalistas superiores, dos auxiliares de investigación y a la estudiante de maestría en formación. Asimismo, se les solicitó la autorización a los niños para participar en el estudio, la cual se materializó en la firma de un asentimiento informado (Ver anexo 1), y también se les entregó un consentimiento informado a los padres de familia (Ver anexo 2).



En un período de 4 meses aproximadamente, comprendido entre mediados de mayo y principios de septiembre, se desarrollaron 16 sesiones de trabajo con el grupo de niños de transición, la duración de cada encuentro fue de 2 horas. Durante este tiempo se llevaron a cabo los encuentros planeados. No obstante, los instrumentos para recolectar la información —cuestionarios y entrevistas—, se aplicaron en otro momento de la jornada de estudio de los niños.

4.4.1. Secuencias didácticas.

En el marco de la presente investigación se consideró necesario llevar a cabo un proceso de diseño, estructuración e implementación de una propuesta didáctica, en tanto se partió de la idea de que ésta se constituye en una mediación metodológica para acceder a un saber, y a partir de su ejecución se buscó recopilar información para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos que orientan el estudio.

En este sentido, la propuesta para el diseño del trabajo de campo que se seleccionó fue la *secuencia didáctica*, con el propósito de que ésta se originara como escenario investigativo y permitiera darle respuesta a los objetivos dos y tres del proyecto, los cuales buscan: Describir las representaciones que sobre la sexualidad humana construyen y reconstruyen los niños, en el contexto de una secuencia didáctica mediada por padres, maestros, pares y recursos audiovisuales (series infantiles de televisión). Y analizar el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad.



A partir de la revisión teórica de algunas de las alternativas que existen para la organización del trabajo didáctico, tales como: Actividad, pedagogía por proyectos, estrategia didáctica, propuesta de intervención pedagógica y propuesta de intervención educativa, la que más se ajustó a las características del trabajo de campo fue la secuencia didáctica, la cual de acuerdo con Pérez y Rincón (2009), “Es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 7). Los autores señalan, además, que este dispositivo didáctico se ocupa de algún o de algunos procesos de conocimiento específicos, y busca la consecución de una serie de propósitos puntuales de enseñanza y aprendizaje que han sido planeados previamente por el docente.

La secuencia didáctica se seleccionó para desarrollar el trabajo con los niños por tres razones fundamentalmente. 1) Tanto esta propuesta como las otras formas de organización del trabajo en el contexto del aula tienen propósitos claros, comparten el carácter intencional como una de sus características principales, y están orientadas hacia la construcción de saberes. 2) Se ocupa de saberes particulares de un campo de conocimiento, se orienta por intencionalidades muy específicas, y generalmente es planeada únicamente por el docente. Y 3) Se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo (Pérez y Rincón, 2009). Estas características concuerdan con el escenario investigativo que se ha descrito a lo largo del proyecto, y aunque el tema de la sexualidad no necesariamente circula por la vía de la instrucción y de la enseñanza, las secuencias didácticas permiten que los niños pongan a circular los saberes que han construido en torno al asunto de la sexualidad.



En un período académico de 4 meses aproximadamente, se desarrollaron 16 sesiones de trabajo y se dedicaron 3 encuentros educativos para abordar cada forma de expresión de la sexualidad. Aunque se reconoce que la sexualidad es un proceso permanente en la vida de los individuos, se estructuró el desarrollo de las secuencias didácticas de esta manera, con el propósito de facilitar el proceso de planeación y el desarrollo de las sesiones de trabajo, pero en cada encuentro emergieron conversaciones sobre la mayoría de los modos de expresión de la sexualidad, que se abordaron en el estudio.

A continuación, en la tabla 1 se presentan las temáticas centrales —Modos de expresión de la sexualidad—abordadas en el marco de las secuencias didácticas¹²

¹² Para ampliar esta información se sugiere ver el anexo 8



Tabla 1

Temáticas centrales que se desarrollaron a lo largo de las secuencias didácticas

Nombre de la Secuencia Didáctica	Encuentros	Temática central del encuentro	Series infantiles de televisión que apoyan el desarrollo del encuentro ¹³
	1	Presentación del proyecto de investigación	
Juguetes sin género: Otras miradas sobre los roles y las tareas de género	2, 3 y 4	Roles de Género (Roles, tareas, sentimientos, conductas, actitudes, espacio y poder)	El Show de Perico, La Doctora Juguetes y Peppa Pig.
Otras formas de ver lo femenino y lo masculino	5, 6 y 7	Identificaciones Sexuales	Jack y los Piratas de Nunca Jamás, Mickey Mouse y la Princesita Sofía.
Niños y niñas aparentemente diferentes	8, 9 y 10	Identidad Sexual (Diferencias anatómicas)	Mickey Mouse, Jack y los Piratas de Nunca Jamás, Peppa Pig, y Masha y el Oso.
Elecciones sexuales sin estereotipos sociales	11, 12 y 13	Orientaciones Sexuales	Peppa Pig, Mickey Mouse, Tom y Jerry, y Kikirikí el Notizín.
Acepto normas para vivir en comunidad	14, 15 y 16	Ética Sexual	El Show de Perico (Parte 1, 2 y 3)

Algunos autores sostienen que la secuencia didáctica se desarrolla a partir de cuatro etapas de actividad educativa, inicio, desarrollo, cierre y evaluación (Smith y Ragan, 1999). Estas fases se tomaron y adaptaron en las secuencias didácticas que se desarrollaron en el estudio, y cada sesión de trabajo se planeó a partir de la siguiente estructura:

¹³ Las series infantiles de televisión se seleccionaron a partir de la información que se recolectó en los cuestionarios que se les aplicaron a los niños.

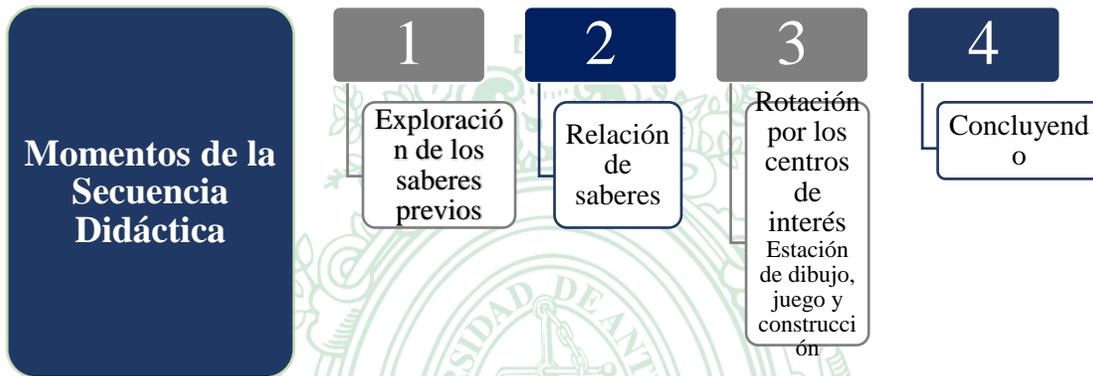


Gráfico 7. Momentos de la secuencia didáctica

Momento 1. Exploración de los saberes previos

Su propósito fue introducir el tema, identificar y recuperar saberes, y conocer las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad. Las actividades que se presentaron en esta etapa fueron variadas, principalmente se propusieron conversaciones, juegos, lectura de cuentos y canciones que permitieran reconocer los saberes construidos por los niños, a partir de sus diversas vivencias y experiencias.



Imagen 1. Momento de exploración de los saberes previos

Momento 2. Relación de saberes



Imagen 2. Observación y diálogo sobre un capítulo de la serie infantil de televisión Mickey Mouse

Dado que las secuencias didácticas pretendían abordar los cinco modos de expresión de la sexualidad: Identificaciones sexuales, roles, orientaciones, ética e identidad sexual, a partir de las series infantiles de televisión que los niños ven cotidianamente, en cada encuentro se les explicó a los pequeños el trabajo que se pretendía desarrollar apoyado en una serie de televisión y se les motivó, utilizando preguntas tales como: ¿Qué personajes ves en la serie de televisión infantil?, ¿Cómo se relacionan los personajes?, ¿Qué le cambiarías a los personajes?, ¿Qué personajes crees que se parecen a ti y por qué?, entre otros.



Momento 3. Rotación por los centros de interés

Se organizaron tres estaciones —Juego, dibujo y construcción—, y en cada una de ellas se realizaron actividades que involucraban el uso de materiales análogos y digitales. El propósito fue que los niños realizaran diversas actividades que les permitieran evidenciar las ideas que han construido sobre el tema de la sexualidad. Las estaciones de trabajo fueron:

- *Estación de juego:* Se dispusieron juguetes análogos o juegos digitales para que los niños asumieran roles de juego, a partir de sus experiencias y vivencias cotidianas.



Imagen 3. Juego digital de vestir a Minnie Mouse



Imagen 4. Juego análogo de roles

- *Estación de dibujo:* Se adecuó con materiales análogos¹⁴ y digitales para que por medio de actividades de dibujo, los niños dieran cuenta de las representaciones que tenían sobre la sexualidad, caracterizaran a los personajes con los que más se identificaban, y dibujaran las situaciones que más les llamaban la atención a partir de las series infantiles de televisión que veían.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

¹⁴ Los materiales análogos que se utilizaron fueron: Revistas, témperas, marcadores, plastilina, colores y crayolas, con el propósito de que la actividad se tornara mucho más amena y amable para los niños.



Imagen 5. Dibujo en paint del personaje preferido de la serie infantil de televisión Peppa Pig

- *Estación de construcción:* Se propusieron actividades de modelado y de armado (rompecabezas).

Los niños en cada sesión de trabajo tuvieron la posibilidad de rotar únicamente por dos estaciones, pues solo se dispuso de 2 horas, y lo fundamental era desarrollar las actividades planeadas sin que se presentaran dificultades con el manejo del tiempo.

Momento 4. Concluyendo

El propósito de esta estación fue recolectar información para responder a los objetivos que orientaron el estudio. Asimismo, este fue un espacio de retroalimentación del trabajo realizado, se indagó por los aprendizajes que construyeron los niños, y si se evidenciaban transformaciones en las ideas que los niños tenían sobre el tema de la sexualidad. Algunas de las actividades en las que se les propuso participar fueron: Conversatorios orientados a



A partir de preguntas, descripciones, juegos¹⁵, diálogo con los compañeros y construcción de murales.

4.5. Descripción y caracterización de técnicas e instrumentos

Con el propósito de obtener mayor riqueza en la información que se recopiló durante el desarrollo del trabajo de campo, se decidió adoptar y aplicar técnicas adecuadas a la edad y a las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas de los niños. Para el diseño de cada uno de los instrumentos del presente estudio, se reconoció a los participantes como agentes sociales y sujetos activos, capaces de comunicar sus puntos de vista, opiniones e ideas (Barreto, 2011).

Las técnicas que se utilizaron fueron: El cuestionario, la entrevista individual semiestructurada apoyada en el dibujo, y la observación no participante; su aplicación permitió identificar percepciones, representaciones e ideas de los niños asociadas al tema de la sexualidad, las cuales se consignaron en cada uno de los instrumentos, que permitieron orientar y guiar la recolección de la información, y facilitaron el registro sistemático de los datos.

Para recoger la información relacionada con el primer objetivo se utilizó como técnica el cuestionario. En la tabla 2 se detalla el instrumento, su modo de aplicación, las estrategias de registro de información y el modo de análisis de los datos.

¹⁵ Algunos de los juegos que se propusieron fueron: Chicle bombombún, el baile de la mané, el baile de los animales, tingo tango, y Simón dice.



Tabla 2

Matriz de técnicas e instrumentos (Objetivo N°1)

Objetivo general	Contribuir al campo de la educación infantil mediática, describiendo el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad humana en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad				
Objetivo específico 1	Técnicas	Instrumentos	Modo de aplicación	Estrategias de registro de la información (Productos derivados de la técnica)	Modo de análisis (Naturaleza del análisis, procedimientos y programas que se utilizaron)
Identificar y caracterizar los recursos audiovisuales (series infantiles de televisión) privilegiados por un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, vinculados de manera directa o indirecta con los modos de expresión de la sexualidad humana: las identificaciones sexuales, los roles, las orientaciones, la ética y la identidad sexual.	Cuestionario	Formato de cuestionario con preguntas	El cuestionario se les aplicó a los 17 niños que forman parte del grupo de preescolar, antes de comenzar a desarrollar las secuencias didácticas.	Matrices, audios, transcripciones, y gráficos en Excel.	Se realizó un análisis cualitativo de la información, y se tabularon las respuestas de los niños en el programa Excel.

Para dar respuesta al segundo y al tercer objetivo, se recurrió a la entrevista individual semiestructurada apoyada en el dibujo y a la observación no participante. En las tablas 3 y 4 se describen los instrumentos, la forma de aplicarlos, las estrategias de registro de la información y el modo de análisis de los datos.


Tabla 3
Matriz de técnicas e instrumentos (Objetivo N°2)

Objetivo específico 2				
Caracterizar las representaciones que sobre la sexualidad humana construyen y reconstruyen los niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, en el contexto de una propuesta didáctica mediada por padres, maestros, pares y recursos audiovisuales (series infantiles de televisión).				
Técnicas	Instrumentos	Modo de aplicación	Estrategias de registro de la información (Productos derivados de la técnica)	Modo de análisis (Naturaleza del análisis, procedimientos y programas que se utilizaron)
Entrevista individual semiestructurada apoyada en el dibujo.	Formato de entrevista con preguntas, y análisis de la interpretación que los niños hacen sobre los dibujos.	La entrevista se les aplicó a los 17 ¹⁶ niños que forman parte del grupo de preescolar. Asimismo, se le realizó una entrevista a la docente cooperadora. Las entrevistas se aplicaron durante el desarrollo de las secuencias didácticas. Y los dibujos que se analizaron fueron aquellos cuya interpretación se relacionaba con las representaciones que el niño ha construido sobre el tema de la sexualidad.	Audios, transcripciones, dibujos y matrices de análisis.	Se realizó un análisis cualitativo de la información. Se leyó y revisó la información recopilada para identificar las categorías de análisis (predeterminadas y las emergentes) que se seleccionaron para llevar a cabo el proceso de investigación. Y se utilizó el programa computacional ATLAS.ti como herramienta de apoyo para el proceso de análisis de los datos cualitativos.
Observación no participante	Matriz de observación y diario de campo —Como una descripción abierta de lo sucedido en la sesión de trabajo—.	La matriz de observación y el diario de campo se diligenciaron en cada una de las sesiones de trabajo.	Matriz de observación, formato del diario de campo, fotografías y videos.	Se realizó un análisis cualitativo de la información. Se leyó, revisó y analizó la información recopilada, y posteriormente se agrupó en las categorías de análisis que orientaron el proceso investigativo. Y se utilizó el programa computacional ATLAS.ti como herramienta de apoyo para el proceso de análisis de los datos cualitativos.

¹⁶ Se les realizó la entrevista a los 17 niños, con el propósito de disponer de mayor información para dar respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación. Esta decisión se tomó porque los niños en esta edad se caracterizan por dar respuestas cortas, precisas y concisas.



Tabla 4

Matriz de técnicas e instrumentos (Objetivo N°3)

Objetivo específico 3				
Analizar el papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad humana en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad.				
Técnicas	Instrumentos	Modo de aplicación	Estrategias de registro de la información (Productos derivados de la técnica)	Modo de análisis (Naturaleza del análisis, procedimientos y programas que se utilizarán)
Entrevista semiestructurada apoyada en el dibujo.	Formato de entrevista con preguntas, y análisis de la interpretación que los niños hacen sobre los dibujos.	<p>La entrevista se les aplicó a los 17 niños del grupo de transición. Asimismo, se le realizó una entrevista a la docente cooperadora.</p> <p>Las entrevistas se aplicaron durante el desarrollo de las secuencias didácticas. Y los dibujos que se analizaron fueron aquellos cuya interpretación se relacionaba con las representaciones que el niño ha construido sobre el tema de la sexualidad.</p>	Audios, transcripciones, dibujos y matrices de análisis.	Se realizó un análisis cualitativo de la información. Se leyó y revisó la información recopilada para identificar las categorías de análisis (predeterminadas y las emergentes) que se seleccionaron para llevar a cabo el proceso de investigación. Y se utilizó el programa computacional ATLAS.ti como herramienta de apoyo para el proceso de análisis de los datos cualitativos.
Observación no participante.	Matriz de observación y diario de campo —Como una descripción abierta de lo sucedido en la sesión—	La matriz de observación y el diario de campo se diligenciaron en cada una de las sesiones de trabajo.	Matriz de observación, formato del diario de campo, fotografías y videos.	Se realizó un análisis cualitativo de la información. Se leyó, revisó y analizó la información recopilada, y posteriormente se agrupó en las categorías de análisis (predeterminadas y emergentes) que orientaron el proceso investigativo. Y se utilizó el programa computacional ATLAS.ti como herramienta de apoyo para el proceso de análisis de los datos cualitativos.



4.5.1. Descripción de los instrumentos.

4.5.1.1. Instrumento N° 1. Cuestionario.

A partir del uso y la implementación del cuestionario se pudieron identificar y caracterizar las series infantiles de televisión que más les gustan a los niños. Este instrumento es quizás el más utilizado y reconocido para recolectar información sobre diferentes fenómenos sociales, y se define como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables cualitativas o cuantitativas que se desean medir. Además, éste debe estar en consonancia con el planteamiento del problema y los objetivos del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En la presente investigación se utilizó un cuestionario conformado por dos preguntas abiertas (Ver anexo 3), las que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), se caracterizan porque no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por tanto, el número de categorías de respuesta es muy elevado y puede variar de persona a persona.

Para el proceso de tabulación de las respuestas de los niños se utilizó la aplicación Microsoft Excel, y pudo determinarse que las dos series infantiles que privilegian son *Peppa Pig* y *La Doctora Juguetes*. El propósito fue caracterizar las series infantiles que ven con mayor frecuencia los participantes del estudio, con el fin de disponer de un contexto consistente para el proceso de análisis de la información, e intentar comprender como se configuran las representaciones que sobre sexualidad emergen en el discurso de este grupo de niños.



4.5.1.2. Instrumento N° 2. Entrevista individual semiestructurada apoyada en el dibujo.

Una de las premisas que se tuvo en cuenta en el momento de diseñar, aplicar y analizar las entrevistas que se realizaron con los niños (Ver anexo 4), es que se les debe entrevistar para que se escuche su voz.

La entrevista de investigación se convierte en la portadora de las voces de los niños, y los entrevistadores deben hacer todo lo que puedan por darles la oportunidad de expresar sus opiniones, si quieren hacerlo [...] Una entrevista de investigación proporciona a los niños una oportunidad de que se sientan escuchados. (Gollop, 2010: 81)

Desde esta perspectiva, la entrevista individual semiestructurada apoyada en el dibujo, se seleccionó como una posibilidad para explorar y conocer las representaciones¹⁷ que sobre sexualidad han construido¹⁸ los niños, y a su vez, analizar el papel que juegan las series infantiles de televisión, en las ideas que los participantes tienen en torno al asunto de la sexualidad. El propósito de la entrevista consistió en “buscar la opinión del niño, no la

¹⁷ A lo largo del estudio, se reconoce que una representación se compone de múltiples fragmentos que se derivan de las distintas vivencias, interacciones e interpretaciones que hace el niño en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve. Sin embargo, como no es posible acceder a todas las representaciones, se reconoce que las ideas que los niños han construido sobre la sexualidad se encuentran influenciadas por la familia, los pares, los docentes y las tecnologías digitales. Pero, para efectos del estudio, se asume al niño como un sujeto libre, competente y autónomo para tomar la palabra y expresar sus puntos de vista, pues lo que interesa es identificar las articulaciones que se producen entre lo que acontece en las series infantiles de televisión que los niños ven, y las representaciones que han construido sobre la sexualidad.

¹⁸ En el presente estudio la palabra construcción se comprende como un proceso que coexiste y se encuentra en estrecha relación con la reconstrucción. Por ello, se generaron diferentes espacios de discusión en los que los niños opinaron y se expresaron libremente, y la estudiante de maestría en formación pudo identificar aquellas ideas que los niños tienen sobre el tema de la sexualidad, y cómo éstas se lograron conover o dialectizar con relación a una conversación.



interpretación del entrevistador sobre la opinión del niño o la opinión predeterminada del entrevistador”. (Gollop, 2010: 78).

La entrevista se define como una interacción activa entre dos (o más) personas, conducente a obtener resultados negociados a partir de un contexto (Fontana y Frey, 2015). Su propósito, según Simons (2011), es documentar la opinión del entrevistado sobre un determinado tema. Una de sus características principales es la flexibilidad, por ende, se consideran los temas emergentes y se profundiza en algunas respuestas específicas. Asimismo, ofrece la posibilidad de develar y representar sentimientos que son inobservables.

Se entrevistó a los 17 niños que conforman el grupo del nivel preescolar, porque sus respuestas se caracterizan por ser cortas y concisas, y la idea era poder acceder a una mayor cantidad de información para analizar, interpretar y darle respuesta a los objetivos que orientaron el estudio. De hecho, autores como Gollop (2010), coinciden en que los niños pequeños no tienen un repertorio de palabras muy extenso para expresar sus emociones, pensamientos e ideas, motivo por el cual es importante adaptarse a su lenguaje para establecer con ellos una buena comunicación. Sobre todo, porque la entrevista que se les realizó a los niños que participaron en este estudio, se enfocó en la exploración de un tema delicado, que regularmente llama su atención y suele despertar su curiosidad e interés.



Antes de comenzar a aplicar las entrevistas, se buscó generar un ambiente de confianza y establecer una relación de cercanía con los niños durante tres sesiones de trabajo.

Al respecto, Gollop (2010) señala que:

En un mundo ideal, un investigador debería tener el tiempo suficiente para establecer una relación con el niño a lo largo de varias reuniones antes de comenzar una entrevista. Sin embargo, en la realidad una entrevista de investigación con un niño es un suceso aislado y el entrevistador es un extraño para él. (p. 62)

Las entrevistas se realizaron durante el desarrollo de las secuencias didácticas, específicamente entre la sesión 4 y la 16, y se llevaron a cabo en la escuela. Para su aplicación, previamente se acordó con cada uno de los niños el día, el lugar y el momento de la jornada escolar en la que se realizaría, regularmente éstas se llevaron a cabo después de un receso de los niños. A quienes se les aclaró que el propósito de la entrevista era “querer conocer un poco más sobre los programas infantiles de televisión que tú ves, y hablar sobre la forma como nos relacionamos las personas”. Además, se les insistió en que éste es un espacio propicio para hablar con tranquilidad y confianza, pues se mantendrá en reserva todo aquello que no deseen que se sepa, y que esta conversación no es una prueba, pues no hay respuestas correctas o incorrectas, y a veces es válido reconocer que “no se sabe” la respuesta a una pregunta (Gollop, 2010).

Existen varias ayudas de comunicación, que permiten generar un ambiente más tranquilo y acogedor para que el niño responda la entrevista de manera más espontánea, “proporcionan alternativas útiles al formato de pregunta y respuesta de una entrevista, y



usarlas introduce variedad y puede ayudar a que el niño exprese lo que siente si no es particularmente comunicativo por otros medios”. (Gollop, 2010: 71) Atendiendo a esta idea, se dispuso de juegos, imágenes, títeres y muñecas para aplicar las entrevistas con los niños, pero se definió con cada participante la utilización o no de estos formatos, pues no es idóneo alternarlos “si hacerlo rompe el flujo de la conversación” (p. 71). Con algunos participantes aconteció solo la entrevista, mientras que con otros estas prácticas resultaron pertinentes.

Con el propósito de organizar y recuperar con facilidad la información más relevante en relación con los objetivos del estudio, las entrevistas se registraron en una grabación, se transcribieron para identificar las categorías predeterminadas y emergentes, y luego se procedió con la fase de análisis e interpretación de la información. A propósito, Gollop (2010), considera que grabar es mejor que tomar notas, “pues permite a los entrevistadores dedicar toda la atención al niño, y éste no se distrae cuando se toman apuntes ni lo ve con desconfianza” (p. 68).

De igual manera, se le realizó una entrevista a la profesora titular del grupo (Ver anexo 5), con el propósito de conocer su mirada sobre 1) Las pautas educativas que se deben considerar con los niños y las niñas, 2) Sus mayores preocupaciones sobre lo que pasa en la vida de sus estudiantes, y 3) Los efectos que tienen los programas infantiles de televisión en el proceso de formación de los más pequeños.



4.5.1.2.1. El dibujo como estrategia de apoyo para la realización de las entrevistas.

Tal y como lo considera Einarsdóttir (2007), los niños al igual que los adultos “tienen competencias y el derecho de ser escuchados” (p. 198), pero es necesario que se utilicen los instrumentos adecuados para poner a circular sus sentimientos y pensamientos, y que se reconozcan sus habilidades cognitivas, intereses y el contexto en el que se desenvuelven. Pues los niños y los adultos tienen diferentes habilidades cognitivas y verbales, y expresan de manera distinta sus puntos de vista, perspectivas y opiniones.

Por ello, en este estudio se utilizó el dibujo como una estrategia de apoyo para la realización de las entrevistas con los niños, pues éstos ofrecen la posibilidad de recolectar información sobre un determinado tema, siempre y cuando se encuentren acompañados de una descripción e interpretación de los niños que los producen —Oral o escrita—, que se constituye en un insumo para la investigación, específicamente, para identificar si hay asuntos que aparecen regularmente en las explicaciones e interpretaciones de los participantes (Barreto, 2011).

A partir de los dibujos que realizan los niños, es posible descubrir sus opiniones y experiencias, pues éstos proporcionan una expresión no verbal de lo que los niños sienten y piensan, y son datos visuales que pueden dar una idea de cómo los participantes del estudio ven algunas cosas (Einarsdóttir, 2007).



En este caso particular, se pretendió conocer las representaciones que sobre sexualidad han construido los niños, y a su vez, analizar el papel que juegan las series infantiles de televisión, en las ideas que los participantes tienen en torno al asunto de la sexualidad. Por tal motivo, se seleccionaron aquellos dibujos que ofrecieron mayores desarrollos sobre los modos de expresión de la sexualidad humana, que permitieron reforzar, aclarar y esclarecer las ideas expresadas por los participantes durante las entrevistas. Se analizó lo que dijo el niño sobre su dibujo y no el dibujo, “pues el énfasis está en escuchar a los niños mientras dibujan, en lugar de tratar de analizar sus dibujos” (Einarsdóttir, 2007: 201).

4.5.1.3. Instrumento N° 3. Observación no participante.

La observación se define como “un continuo que va de lo estructurado a lo no estructurado o, en los escenarios del campo, de la total observación participante a la observación no participante” (Simons, 2011:87). Éste es un método complementario de la entrevista en la investigación con estudio de caso porque: 1) A través de la observación se puede componer una imagen completa del escenario que no se puede conseguir únicamente hablando. 2) Mediante la observación es posible descubrir los principios que rigen y que forman parte de una institución o de un programa. Y 3) Ésta ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de expresarse a través de una entrevista (Simons, 2011).

**Facultad de Educación****4.5.1.3.1. Matriz de observación.**

Se diseñó una matriz de observación (Ver anexo 7), que se diligenció en cada una de las sesiones de trabajo. Este instrumento fue utilizado con el propósito de desarrollar los objetivos dos y tres que integran el presente estudio. El segundo objetivo consiste en caracterizar las representaciones que sobre la sexualidad construyen los niños en el contexto de una secuencia didáctica mediada por padres, maestros, pares y series infantiles de televisión, y el tercero se refiere a analizar el papel que juega el uso y la incorporación de las series infantiles de televisión, en la construcción de estas representaciones sobre la sexualidad.

El formato de observación que se diseñó se enfocó en las siguientes categorías a observar: El papel de los recursos audiovisuales —Y de las series infantiles de televisión—, los modos de expresión de la sexualidad humana, las representaciones sobre la sexualidad, y el papel de los mediadores —Pares y docentes—. A su vez, cada uno de estos elementos tenía unos ítems de observación, que permitieron recoger información para darle respuesta a los propósitos del estudio.

4.5.1.3.2. Diario de campo.

Se estructuró un formato de diario de campo (Ver anexo 6), para realizar las descripciones abiertas de lo sucedido en cada una de las sesiones de trabajo, con el propósito de no perder de vista información potencialmente relevante. Este instrumento le permite al investigador realizar un monitoreo permanente del proceso de observación, pues en éste se



toma nota de aquellos aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recopilando (Bonilla y Rodríguez, 1997).

En esta misma línea, Martínez (2007), reconoce que el diario de campo es uno de los instrumentos que permite sistematizar las prácticas investigativas, posibilita que éstas se mejoren y se transformen, y enriquece la relación entre teoría y práctica, pues tanto “La práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso” (p. 77).

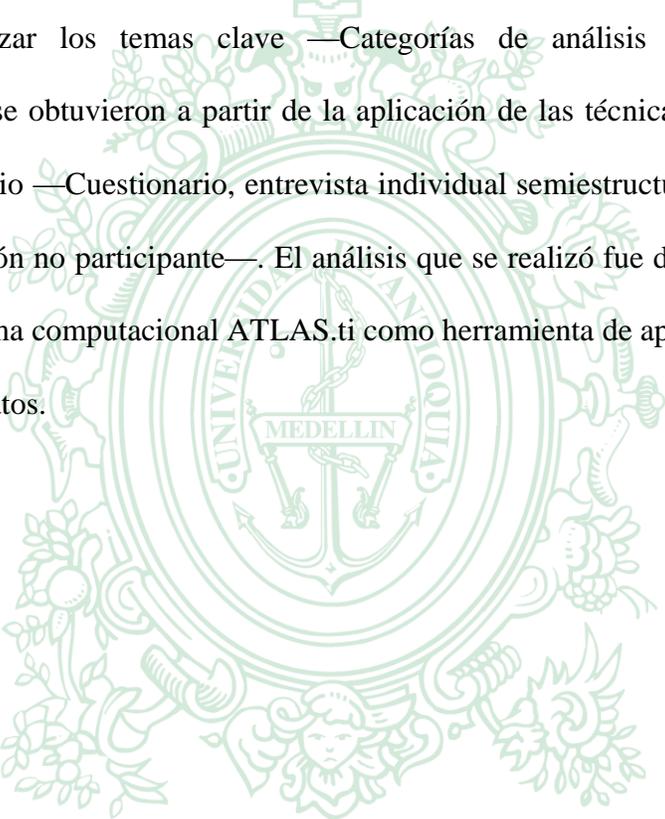
El formato de diario de campo que se diseñó contiene dos elementos centrales. 1) *Las observaciones con relación a los momentos de las secuencias didácticas*, en este espacio se registraron los aspectos más centrales y significativos de cada uno de los momentos que integran las secuencias didácticas: Exploración de saberes previos, relación de saberes, rotación por los centros de interés —Estación de juego, dibujo y construcción—, y concluyendo. Este momento Martínez (2007), lo asume como una descripción, que consiste en detallar el contexto y las situaciones que se generan durante el desarrollo de la actividad.

Y 2) *Las consideraciones interpretativas y analíticas*, espacio en el que se da cuenta de las apreciaciones del investigador sobre las actividades, los juegos, las interacciones y las discusiones que se generan durante el encuentro, y se establecen relaciones entre la teoría y la práctica. De acuerdo con Martínez (2007), este es el momento de la argumentación, que hace referencia a la relación que se establece entre la situación descrita y la teoría, y la interpretación, que hace énfasis en la comprensión e interpretación de las situaciones. Por tanto, se articulan los argumentos teóricos con la experiencia vivida.



4.6. El análisis de la información

Para dar cuenta del proceso de análisis de la información, se procedió a recopilar, relacionar y analizar los temas clave —Categorías de análisis predeterminadas y emergentes— que se obtuvieron a partir de la aplicación de las técnicas utilizadas para el desarrollo del estudio —Cuestionario, entrevista individual semiestructurada apoyada en el dibujo, y observación no participante—. El análisis que se realizó fue de tipo cualitativo, y se utilizó el programa computacional ATLAS.ti como herramienta de apoyo para el proceso de análisis de los datos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo 5

Análisis y presentación de resultados

En este capítulo se da cuenta de la valoración y análisis de los resultados de la investigación, derivados de la información recolectada durante el desarrollo del trabajo de campo. Luego de seleccionar la información, en función de su correspondencia con los objetivos del estudio, se analizaron e interpretaron los datos, y se hizo una lectura comparativa de los datos derivados de la aplicación de los instrumentos a partir de las categorías de análisis predeterminadas y emergentes, y de los objetivos del estudio. Esto con el propósito de comparar la teoría con el sistema categorial, y generar interpretaciones para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Se utilizó el programa ATLAS.ti, con el propósito de facilitar el proceso de organización y de análisis de la información que se obtuvo a partir de la aplicación de los instrumentos. Esta herramienta permitió analizar textos e imágenes, y relacionar las categorías de análisis con elementos teóricos. Para llevar a cabo el proceso analítico se tuvieron en cuenta cuatro fases, cuyas características principales se describen a continuación:

1) *Familiarización con los datos*: Una vez se recopiló la información a partir de grabaciones y notas de campo, se procedió a transcribir en el procesador de textos word cada uno de los registros procedentes de los instrumentos, para luego almacenar y analizar los datos. Este trabajo se desarrolló con 92 documentos primarios, específicamente 18 entrevistas, 42 dibujos, 16 diarios de campo y 16 fichas de observación.



2) *Generación de categorías iniciales*: Se realizó un análisis inicial, con el propósito de obtener e identificar la información más relevante y valiosa sobre un tema determinado. Por tanto, se establecieron algunas relaciones y conexiones iniciales entre las categorías predeterminadas y emergentes, las que a lo largo de este proceso se han refinado, pues se relejeron, revisaron y reorganizaron.

3) *Análisis principal*: En este momento se analizaron las categorías y subcategorías iniciales, se refinaron las citas, se revisaron y reorganizaron algunos códigos, se generó la matriz categorial, se realizaron comentarios, se generaron memos por medio de los cuales se justificó la emergencia de algunas relaciones entre las categorías de análisis, y se organizaron los códigos a través de redes de trabajo, en las que fue posible visualizar algunas de las relaciones y convergencias entre las categorías, subcategorías y variables de análisis.

La matriz se estableció con 5 categorías y sus respectivas subcategorías, y en algunas de ellas también se refirieron las variables de análisis. Esta matriz facilitó el proceso de organización y de análisis de la información. Y a su vez, permitió que se establecieran puntos de encuentro con la teoría para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Tal y como puede observarse en la tabla 5, el proceso de análisis se desarrolló y orientó a partir de la identificación de 41 códigos.



Tabla 5

Matriz categorial

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Variables de análisis		
El papel de los recursos audiovisuales	Series infantiles de televisión	Materiales auténticos	Peppa Pig	Análisis argumental
			La doctora juguetes	
		Materiales educativos	El show de perico	Análisis de los roles de los personajes
			Kikirikí el notizín	
Modos de expresión de la sexualidad humana	Roles de género	Identidad sexual		
		La vestimenta		
		Los juegos asociados al género		
		El trato entre niños y niñas		
	Identificaciones sexuales	Vestimenta y aspectos físicos		
		Forma de ser		
		Juegos y actividades		
		Orientaciones sexuales		
Ética sexual				
Representaciones sobre la sexualidad	Teorías sexuales infantiles	Relación entre la sexualidad, el amor y el buen trato.		
		Matrimonio		
		Encuentro íntimo		
		Embarazo		
		Nacimiento		
		Relación entre sexualidad y cuerpo		
El papel de los mediadores	Interacción con la docente			
	Interacción con los pares			
	El papel del investigador			
El campo de la Pedagogía Infantil Mediática	Niños como sujetos de palabra			
	La escucha en las relaciones pedagógicas	Patologización de la infancia		
		El juego y las series infantiles de televisión	La relación entre juego, publicidad y series infantiles de televisión	El mercado infantil contemporáneo

4) *Establecimiento de relaciones y conceptualizaciones entre las categorías de análisis:* A partir de las relaciones y puntos de encuentro (generación de redes de trabajo), que se identificaron y se establecieron entre las categorías, subcategorías y/o variables de análisis, fue posible articular algunas ideas para explicar el fenómeno de estudio, dar cuenta



de los elementos teóricos que lo justifican, y redactar el informe final de investigación (Gallardo, 2014).

A partir de este capítulo se busca generar una reflexión sobre el campo de la pedagogía mediática, específicamente acerca de la relación que existe entre la infancia, su educación y las tecnologías digitales. Por ello, inicialmente se caracterizan las veinte series infantiles de televisión que prefieren los niños, y se exponen las razones por las cuales a los niños les gustan estos programas. En un segundo momento, se presenta un apartado en el que se hace referencia a las representaciones que los niños tienen sobre la sexualidad. Posteriormente se alude al papel que las series infantiles de televisión tienen en las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad, programas que a su vez se dividen en materiales auténticos y educativos. Y finalmente se abordan las implicaciones de la investigación para el campo de la pedagogía infantil mediática, se interroga el lugar que ocupan las series infantiles de televisión en las ideas que sobre sexualidad construyen los niños, se habla de los niños como sujetos de palabra, de los efectos que esta situación tiene en sus vidas, y del lugar que la escucha tiene en las relaciones pedagógicas.

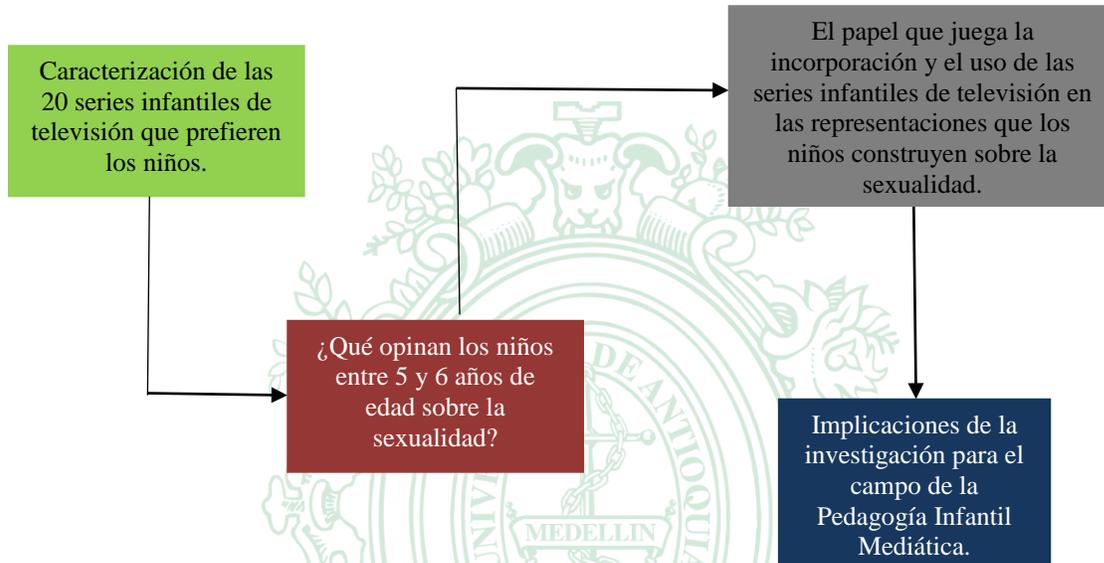


Gráfico 8. Esquema metodológico para el análisis y presentación de resultados

5.1. Las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad

A partir de este apartado se busca caracterizar las veinte series infantiles de televisión que privilegian los niños entre 5 y 6 años de edad. Para cumplir con este propósito, en un primer momento se mencionan las series infantiles que prefieren los niños y se presentan algunas de sus características, tales como: El nombre del canal de televisión por el que se transmite el programa, autores, fecha de creación, idioma, duración aproximada de los capítulos que componen la serie, población a la que se dirige y descripción de la trama. Seguidamente, se describen las razones que dan los niños por las cuales les gusta ver estos programas. Y en tercer y último lugar, se realiza un análisis del formato y de los mensajes de las series.

5.1.1. Caracterización de las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad.

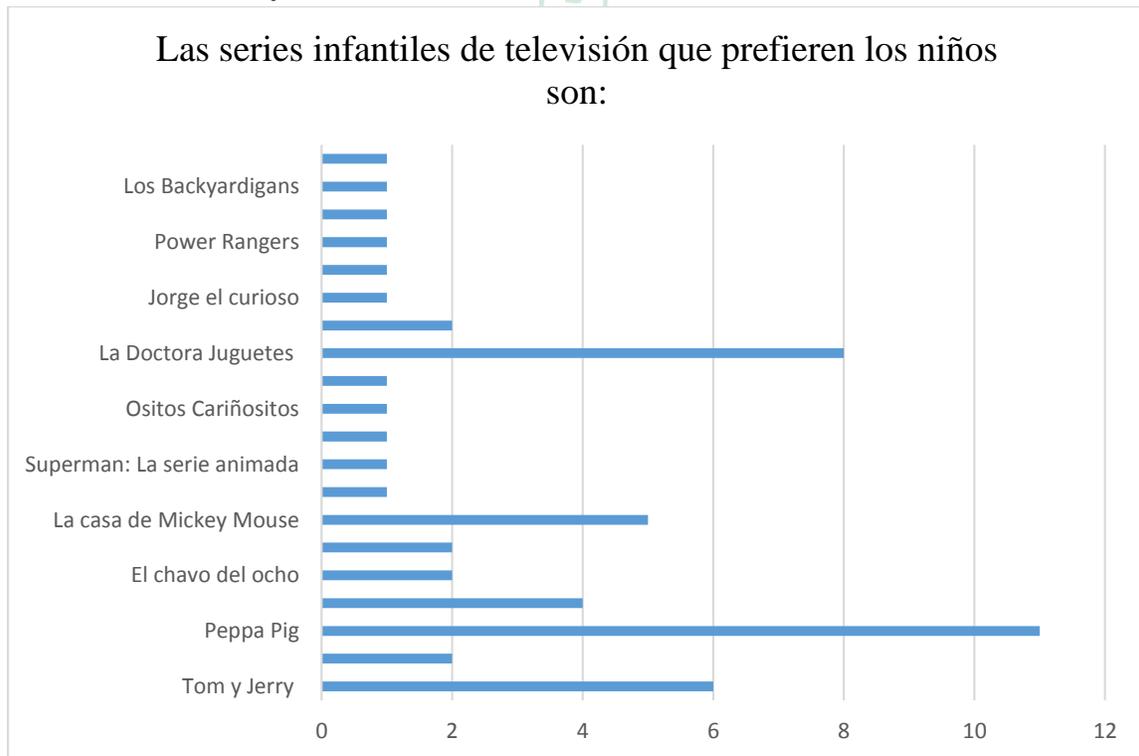


Gráfico 9. Las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad

A partir del gráfico 9, es posible señalar que los participantes prefieren programas infantiles de televisión caracterizados por reflejar situaciones cotidianas que normalmente vive cualquier niño entre 5 y 6 años de edad, como tener una familia, relacionarse con sus hermanos, jugar con sus amigos y sus juguetes, ir al jardín infantil o a la escuela, cantar, practicar los deportes preferidos, y experimentar diversas aventuras que se recrean principalmente en Peppa Pig, La Doctora Juguetes —Las dos series más vistas por los niños— y La Princesita Sofía—La quinta serie más vista por los participantes del estudio—



Asimismo, estos tres personajes se reconocen por valores como la honestidad, la perseverancia, el liderazgo y la disponibilidad para ayudar a los demás. Pudo notarse también, que Peppa Pig y La Doctora Juguetes son series que cotidianamente ven tanto los niños, como las niñas, pues de 11 participantes que refieren ver Peppa Pig, 8 son niños y 3 son niñas. Y de 8 entrevistados que manifestaron su predilección por el programa infantil La Doctora Juguetes, 5 son niños y 3 son niñas. Estas relaciones pueden observarse en los gráficos 10 y 11.

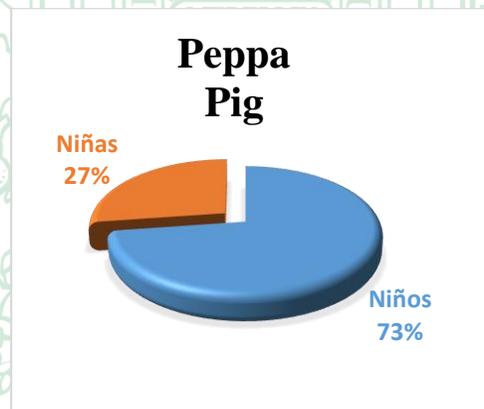


Gráfico 10. Cantidad de niños y niñas que prefieren ver el programa infantil de televisión Peppa Pig



Gráfico 11. Cantidad de niños y niñas que prefieren ver el programa infantil de televisión La Doctora Juguetes.

Mientras que La Princesita Sofía es preferida de manera predominante por 4 de las 6 niñas participantes en el estudio, pues ningún niño expresó su predilección por este programa. A diferencia de la serie Tom y Jerry —El tercer programa de televisión más visto por los entrevistados— que les gusta principalmente a los niños, pues de 6 participantes que la ven, 5 son niños y solo hay una niña.

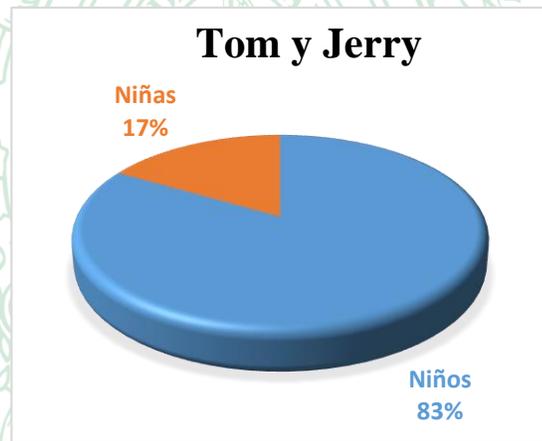


Gráfico 12. Porcentaje de niños y niñas que prefieren ver la serie infantil de televisión Tom y Jerry.

Una de las principales características del programa Tom y Jerry, es que es chistoso y gracioso, pues se recrean los diferentes intentos de Tom por atrapar a Jerry, lo que desencadena generalmente en conflictos, golpes, violencia y destrucción en la mayoría de los episodios.

El cuarto programa infantil que más ven los niños es la casa de Mickey Mouse, de los 17 participantes 5 manifestaron su agrado por este programa, entre los que se encuentran 2 niñas y 3 niños.



Gráfico 13. Porcentaje de niños y niñas que prefieren ver la serie infantil de televisión Mickey Mouse

La casa de Mickey Mouse es un programa educativo y a su vez divertido, en el que el espectador puede aportar y ayudar a solucionar problemas relacionados con los números, los colores o los nombres de diferentes plantas y animales. Los creadores de esta producción tienen como propósito darle un lugar central y protagónico al niño, pues se le brinda la posibilidad de que piense y exprese sus respuestas frente a los problemas que se le proponen. Además, en los diferentes episodios los personajes son ejemplo de valores como la amistad, la solidaridad, la ayuda mutua y el compañerismo.

En definitiva, los niños prefieren aquellos programas infantiles en los que 1) Se refieren asuntos relacionados con su cotidianidad, 2) Se recrean situaciones chistosas, violentas y conflictivas y 3) Se abordan aspectos educativos.

En la tabla 6, se presentan las principales características de las 5 series infantiles de televisión que más prefieren los niños, y la cantidad de participantes que refirieron verlos.


Tabla 6
Características de los 5 programas infantiles de televisión que ven los niños

Las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad					
Nombre de la serie y canal de televisión por el que se transmite	Cantidad de niños y niñas que la ven	Autores y fecha de creación	Idioma y duración	Población a la que se dirige	Descripción de la trama
Peppa Pig (Boomerang, Discovery Kids y Disney Junior)	11 (8 niños y 3 niñas)	Mark Baker Neville Astley/ 2004	Inglés y español/ 5 minutos aprox.	Niños de 3 a 5 años	La protagonista de esta serie es Peppa, una cerdita que vive con su hermanito George y sus padres, con quienes comparte varias aventuras.
La Doctora Juguetes (Disney Junior y Disney Channel)	8 (5 niños y 3 niñas)	Chris Nee/ 2015	Español e inglés/ 25 minutos aprox.	Niños en edad preescolar	Su trama trata de las aventuras de "Doc", una niña que tiene el poder de comunicarse con sus juguetes, y también de repararlos cuando algo extraño les sucede.
Tom y Jerry (Canal Caracol y Boomerang)	6 (5 niños y 1 niña)	William Hanna y Joseph Barbera /1940	Español e inglés/ 25 minutos aprox.	Niños, jóvenes y adultos	La trama de cada cortometraje se centra principalmente en los intentos frustrados de Tom por atrapar a Jerry, y el caos y el desorden que esta situación provoca.
La casa de Mickey Mouse (Disney Junior y Disney Channel)	5 (3 niños y 2 niñas)	Robert Gunnaway/ 2006	Español, inglés e italiano / 23 minutos aprox.	Niños entre 2 y 7 años	La serie se centra en la interacción de los personajes con el espectador, con el propósito de estimular la resolución de problemas, utilizando los conceptos básicos, como la identificación de formas y el reconocimiento de algunos números.
La princesita Sofía (Disney Junior)	4 (4 niñas)	Craig Gerber/ 2012	Español e inglés/ 22 minutos aprox.	Niños entre 2 y 7 años	Miranda, la madre de Sofía le hizo unos zapatos al rey. Después, ambos se enamoraron y decidieron casarse. Desde entonces Sofía se convirtió en una princesa que vive en el castillo con sus padres, y sus hermanos.



Otras de las series de dibujos animados más populares entre los niños participantes en el estudio son: Scooby-Do, Jake y los Piratas del país de Nunca Jamás, Masha y el Oso, y el Chavo del Ocho. Las tres primeras fueron mencionadas de manera dominante por los niños, mientras que la cuarta la prefieren tanto los niños como las niñas.

Algunas de las principales particularidades de las series es que la mayoría de los personajes son leales y fieles a sus amistades, en éstas se recrean diferentes aventuras entre los protagonistas, se caracterizan por ser de suspenso, cómicas, chistosas y/o divertidas, y en ellas es posible observar fantasmas, piratas, tesoros, animales y/o niños. En algunos de estos programas se reflejan situaciones que pueden ser producto de la imaginación, mientras que en otros se abordan asuntos relacionados con la vida cotidiana.

En la tabla 7 se presentan las principales características de las 4 series infantiles de televisión que refirieron ver 2 de los 17 niños entrevistados.



Tabla 7 Características de las 4 series infantiles de televisión que mencionaron 2 de los 17 participantes del estudio

Las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad					
Nombre de la serie y canal de televisión por el que se transmite	Cantidad de niños y niñas que la ven	Autores y fecha de creación	Idioma y duración	Población a la que se dirige	Descripción de la trama
Scooby_Doo (Cartoon Network y Caracol Televisión)	2 (2 niños)	Joe Ruby, Ken Spears, Iwao Takamoto, William Hanna y Joseph Barbera/ 1969	Español e inglés/ 22 minutos aprox.	Todo público	El formato del programa y el elenco han cambiado significativamente a lo largo de los años. Las versiones más conocidas incluyen a un perro llamado Scooby_Doo y a cuatro adolescentes que viajan a lo largo del mundo en una camioneta, por la cual se transportan de un lugar a otro resolviendo misterios relacionados con fantasmas.
Jake y los piratas del país de nunca jamás (Disney Junior)	2 (2 niños)	Bobs Gannaway/ 2011	Español e inglés/ 24 minutos aprox.	Niños y jóvenes	Jake y sus amigos suelen realizar actividades divertidas, pero siempre son sorprendidos por el Capitán Garfío, quien quiere apropiarse de sus cosas a toda costa, pues considera que ellos tienen un tesoro. Finalmente, el grupo de piratas logra recuperar el objeto perdido y reciben doblones de oro.
El chavo del ocho (Canal RCN y Cartoon Network)	2 (1 niño y 1 niña)	Roberto Gómez Bolaños/ 1971	Español idioma original. Traducido a 50 idiomas/ 25 minutos aprox.	Niños, jóvenes y adultos	El programa trata sobre las vivencias de un grupo de personas que habitan en una vecindad, donde el Chavo hace travesuras junto con sus amigos, que ocasionan malentendidos y discusiones entre los mismos vecinos.
Masha y el Oso (Boomerang y cartoon network)	2 (2 niños)	Oleg Kuzukov/ 2009	Ruso, español e inglés/ 7 minutos aprox.	Niños a partir de los 4 años	Esta serie narra las aventuras de una niña pequeña llamada Masha y de su gran amigo, el Oso.



Los últimos 11 programas infantiles de televisión a los que se hace referencia a continuación, fueron mencionados en una oportunidad por alguno de los 17 participantes del estudio. Las 4 series de dibujos animados El mundo de Luna, La Sirenita, Ositos Cariñositos y Los cuentos de los Hermanos Grimm los prefieren únicamente las niñas, mientras que Garfield y sus amigos, Los Backyardigans, Los Power Rangers, Paw Patrol, Jorge el curioso, Superman: La serie animada, y Cars Toons son los programas que tienen mayor sintonía entre los niños.

A las niñas les gustan los programas de princesas, algunas de ellas bellas, dulces y sumisas, y de príncipes fuertes y musculosos. Otras series que les llaman la atención son aquellas en las que se recrean aventuras y se abordan asuntos relacionados con la ciencia. Y los niños prefieren programas sobre superhéroes, de acción y de automóviles. Asimismo, ven aquellos en los que se recrean aventuras llenas de imaginación, y los personajes se ayudan y se apoyan para solucionar algunos de los problemas que se les presentan en los diferentes episodios.

En la tabla 8 se pueden observar las principales características de estos 11 programas infantiles de televisión.


Tabla 8

Características de los 11 programas infantiles de televisión referidos en una oportunidad por alguno de los participantes del estudio

Las series infantiles de televisión que prefieren los niños entre 5 y 6 años de edad					
Nombre de la serie y canal de televisión por el que se transmite	Cantidad de niños que la ven	Autores y fecha de creación	Idioma y duración	Población a la que se dirige	Descripción de la trama
<i>Garfield y sus amigos</i> (Cartoon Network y Boomerang)	1 niño	Jim Davis/ 1988	Español e inglés/ 22 minutos aprox.	Niños, jóvenes y adultos	La serie trata de las aventuras del gato Garfield y de sus amigos. Cinco amigos juegan en un patio trasero, y cada vez que usan su imaginación el patio se transforma en diferentes mundos llenos de diversas aventuras.
<i>Los Backyardigans</i> (Discovery Kids y Boomerang)	1 niño	Janice Burgess/ 2010	Español e inglés/ 22 minutos aprox.	Niños entre 2 y 5 años	
<i>El mundo de Luna</i> (Discovery Kids)	1 niña	Celia Catunda y Kiko Mistrorigo/ 2014	Español y portugués/ 15 minutos aprox.	Niños entre 3 y 5 años	La serie muestra las aventuras de Luna, una niña de 6 años de edad a quien le encanta la ciencia.
<i>Los Power Rangers</i> (Fox Kids y Nickelodeon)	1 niño	Haim Saban y Shuki Levy/ 1993	Español e inglés/ 30 minutos aprox.	Niños, jóvenes y adultos	Un Power Ranger es un superhéroe que se transforma y experimenta diferentes aventuras.
<i>Paw Patrol</i> (Nickelodeon)	1 niño	Keith Chapman/ 2013	Español e inglés/ 11 minutos aprox.	Niños	Paw Patrol es una serie animada de acción y aventura protagonizada por un grupo de ocho cachorros, que son dirigidos por un niño de 10 años experto en tecnología.
<i>Jorge el curioso</i> (Discovery Kids)	1 niño	Hans Reyersbach y Margret Waldstein/ 2006	Español e inglés/ 30 minutos aprox.	Niños y jóvenes	El mundo de Jorge está lleno de personajes bondadosos que viven en armonía y que se ayudan mutuamente.
<i>La Sirenita</i> (Walt Disney Television)	1 niña	Hans Christian Andersen/ 1992	Español e inglés/ 22 minutos aprox.	Niños y jóvenes	Ariel es una sirena que tiene 15 años, y se caracteriza por frustrar los planes de los enemigos que desean hacerle daño a su reino.
<i>Ositos Cariñositos</i> (Disney Junior)	1 niña	Linda Denham/ 1985	Alemán, español, inglés y portugués/	Niños en edad preescolar	Es una serie de televisión animada que se desarrolla en un mundo mágico, alegre y colorido.



Facultad de Educación

			25 minutos aprox.		
<i>Los cuentos de los hermanos Grimm</i>	1 niña	Hiroshi Saito/ 1987	Español, inglés y japonés/ 23 – 27 minutos	Niños, jóvenes y adultos	Es una serie de dibujos animados en la cual se narran muchos cuentos célebres, en su mayoría de los Hermanos Grimm.
(Nickelodeon y Caracol televisión)					
<i>Superman: La serie animada</i>	1 niño	Bruce Timm/ 1996	Español e inglés/ 22 minutos aprox.	Niños, jóvenes y adultos	La serie animada rinde homenaje tanto a la clásica imagen del superhombre como a la moderna. Y se caracteriza por su complejidad temática, animación de calidad, madurez y modernización de su personaje principal
Warner Channel					
<i>Cars Toons</i>	1 niño	John Lasseter/ 2008	Español e inglés/ 2 – 7 minutos aprox.	Niños	Se presentan diferentes historias increíbles y temerarias en las que participan Mate, McQueen y otros personajes.
Toon Disney, Disney Channel					

Los principales canales a través de los cuales se emiten los dibujos animados que prefieren los niños son Boomerang, Discovery Kids, Disney Junior, Disney Channel, Cartoon Network, Nickelodeon, Caracol televisión y Canal RCN. La mayoría de canales son temáticos, es decir que su programación está orientada a una audiencia específica, en este caso, al público infantil y/o juvenil. Pues las nuevas cadenas han optado por dirigir sus contenidos a un pequeño y detenido segmento de los mercados, y no a las audiencias más amplias (Fernández y Díaz, 2014). Asimismo, es posible encontrar algunos canales generalistas que dedican un espacio de tiempo a la programación infantil.

Los programas infantiles que ven los niños no son únicamente los que ofrece la televisión analógica, sino que también comprende aquellos que se emiten a través de la televisión digital terrestre (TDT); esta última ha favorecido la multiplicación de canales, la



diversificación de contenidos y la segmentación de las audiencias (Moreno, 2009). La televisión ha cambiado trascendentalmente durante los últimos años, y se han comenzado a consumir los contenidos a través de diferentes pantallas como el computador, el celular y la tablet. La convergencia es uno de los factores que ha afectado dicha transformación, y Jenkins (2008) la define de la siguiente manera:

Con “convergencia” me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. [...] La convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos, por sofisticados que éstos puedan llegar a ser. La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Cada uno de nosotros construye su propia mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana. (p. 14-15)

Al respecto Cebrián (2003), señala que la convergencia se produce en dos vías, tanto de la televisión hacia internet como de internet hacia la televisión. “La televisión abre su oferta a las aportaciones de internet con tratamientos interactivos, hipermediáticos y de navegación [...] A su vez desde los portales de internet se trata de aproximarse a las ofertas de televisión”. (p. 59), y se pretende ofrecer los contenidos de la televisión, y suministrar una



información completa sobre cada uno de los canales a través de los cuales se emiten los programas que prefieren los espectadores.

La fecha de creación de los programas infantiles de televisión que prefieren los niños es muy variada, los primeros datan de 1940, 1969, 1971, y entre 1985 y 1988. Y los más recientes se produjeron entre el año 1992 y el 2015.

Todas las series privilegiadas por los niños están disponibles en el idioma español, lo que facilita la comprensión de las historias y fortalece sus habilidades comunicativas: Nuevo vocabulario, pronunciación de algunas palabras y formación de frases. Asimismo, la mayoría de estos programas están disponibles en inglés, y algunos en italiano, ruso, portugués, alemán y japonés. De esta manera, se puede favorecer el aprendizaje de los niños en otras lenguas y permitir que se familiaricen con la pronunciación de otros idiomas. Sin embargo, en algunas series como Tom y Jerry y Masha y el Oso, los personajes hablan muy poco, pero cada uno de ellos con sus expresiones, gestos, movimientos y acciones acompañadas de música, permiten comprender, entender y disfrutar las diferentes historias que se recrean en los capítulos.

La duración de las 20 series infantiles de televisión varía de manera considerable. Desde los 2 minutos hasta los 30, las más habituales son de 22 minutos en un 30% o de 25 minutos el 20%. El máximo tiempo de emisión de las series es de 30 minutos, como es el caso de los programas Los Power Rangers y Jorge el curioso. Al respecto, Valdivieso (2013), señala que según el grupo de edad al que va dirigido una serie, la duración de ésta será



distinta. Al parecer las series son de corta duración para que los niños puedan mantener su atención, su capacidad de concentración y su interés a lo largo de todo el capítulo.

La mayoría de las series se dirigen a los niños, jóvenes y/o adultos, pero en algunas no se dispone de una clasificación específica por edades. Se revisaron las fichas técnicas y la información disponible en internet de cada uno de los programas, y se observó que algunos se consideran aptos para todos los públicos, pero únicamente se hace esta aclaración de manera explícita en la serie Scooby-Doo, y en un 55% los programas se recomiendan para los niños y/o jóvenes, pero no se especifica con exactitud para qué edades son más idóneos, mientras que el 45% de los dibujos animados tienen una clasificación más delimitada, en los que se señala que el público objetivo son los niños en edad preescolar, entre los 2 y los 5 años, desde los 3 hasta los 5 años, y a partir de los 4 años.

Y con respecto al desarrollo de la trama, se encontró que en la mayoría de las series no hay continuidad en el argumento de los capítulos con el transcurrir del tiempo, pues en cada episodio se desarrollan historias que son independientes entre sí, y no es necesario que el niño se vea todos los capítulos para comprender un suceso específico.



5.1.2. ¿Por qué les gusta ver a los niños estas series infantiles de televisión?

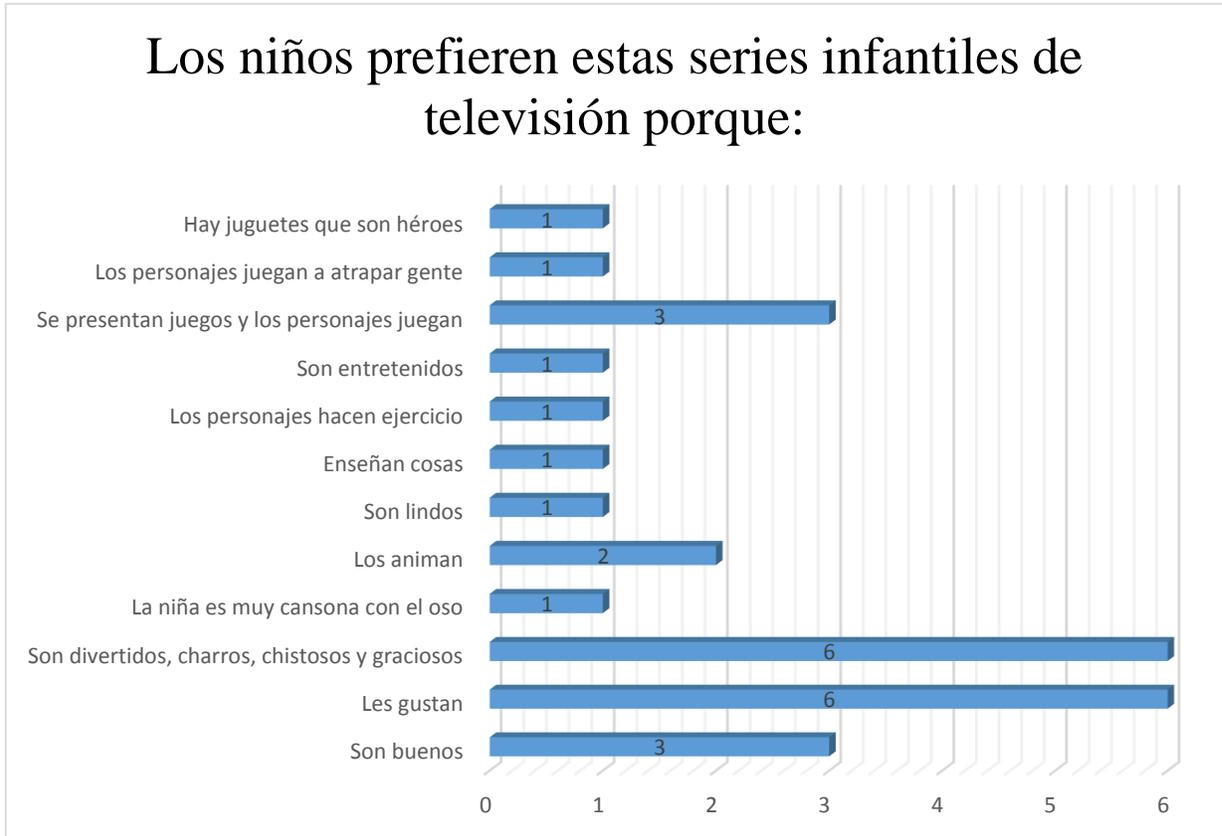


Gráfico 14. Razones por las cuales los niños prefieren ver las 20 series infantiles de televisión referidas a lo largo del estudio

En el gráfico 14, se da cuenta de las razones expresadas por los niños por las cuales prefieren las 20 series infantiles de televisión identificadas mediante la aplicación del cuestionario. Los participantes optan por estos programas porque: Les gustan con el 22%, son divertidos, charros, chistosos y graciosos en un 22%, son buenos con el 11%, se presentan juegos y los personajes juegan en un 11%, y los animan con el 7%. Únicamente un niño de los 17 participantes entrevistados considera valiosos los programas caracterizados por tener un contenido educativo; con esta misma frecuencia otros niños reconocen que ven los dibujos



animados porque: Son entretenidos, lindos, hay juguetes que son héroes, los personajes juegan a atrapar gente, los personajes hacen ejercicio, y la niña es muy cansona con el oso.

Las series infantiles de televisión merecen especial interés por dos razones principalmente, primero, porque son los contenidos primordiales que componen la dieta televisiva de los niños, y segundo, porque se constituyen en un escenario ideal para propiciar un análisis en torno a los efectos de estos programas en la etapa de desarrollo de los más pequeños, y de manera específica, en su desarrollo emocional, cognitivo y social. A lo largo de este estudio se reconoce que la televisión puede tener efectos tanto positivos, como negativos en la vida de los niños, pues existen posturas que la aceptan de manera plena e incondicional como instrumento de divulgación, diversión, información y aprendizaje, mientras que otros la consideran como generadora de problemas entre los más pequeños, tales como: violencia, fracaso escolar, empobrecimiento cultural, transmisión de valores negativos como el machismo, el egoísmo y el irrespeto, y puede producir abuso o adicción en el consumo de los contenidos por parte de los niños (Navarro, 2014).

Al respecto, Aguaded (2005), señala que la idea no es que los niños asuman posturas hipercríticas de rechazo absoluto frente a la televisión, ni tampoco que tomen posiciones acríicas de total pasividad y mera celebración ante los mensajes de la pantalla, sino que lo fundamental, es fomentar en los más pequeños el desarrollo de la “competencia televisiva”, con el propósito de que estén en capacidad de apropiarse con una actitud inteligente, racional, activa y crítica de la información que circula a través del medio televisivo.



Las series infantiles tienen un impacto en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños, éstas les ofrecen diversas oportunidades para observar y experimentar emociones como la alegría, el orgullo, el miedo, el dolor, la tristeza, entre muchas otras, y generan un impacto emocional que se encuentra en directa relación con la experiencia y el desarrollo psicosocial de cada uno de los niños, pues “los personajes, las acciones, los escenarios y las situaciones narrativas, adquieren valor emotivo para los televidentes en relación a su propia experiencia” (Christiny y Guzmán, 2015: 4).

Con respecto al desarrollo cognitivo, Albero (1996), señala que algunos investigadores consideran que los niños que se encuentran expuestos a la violencia en televisión desarrollarán actitudes violentas, y añade que, otros estudiosos enfatizan en que los niños son capaces de seleccionar, interpretar, entender, comprender y utilizar a su manera lo que ven en la televisión, teniendo como referente las construcciones sociales que han elaborado a partir de sus experiencias previas, y de la observación de diferentes contenidos televisivos. A partir de aquí puede decirse que:

La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y la forma en que la utilizan no está necesariamente modelada por los propios contenidos televisivos, sino por el uso y la comprensión individual de esos contenidos [...] Los niños interpretan los contenidos de los mensajes -televisivos o no- y negocian sus



significados de acuerdo a su edad, habilidad e influencias socializadoras. (p. 131)

A su vez, se considera que la televisión ejerce gran influencia dentro del proceso de socialización de los niños, pues ésta “no puede ya mantenerse en la consideración social y política de un simple componente del mercado del ocio y el entretenimiento [...] La televisión es uno de los grandes educadores, enculturizadores de la nueva infancia” (del Río, P; Álvarez y del Río, M, 2004: 351).

En última instancia, se reconoce que los programas infantiles de televisión afectan los modos en que los niños juegan, pues los más pequeños pueden jugar a reproducir algunas de las conductas de sus personajes preferidos, recrear situaciones o temáticas que se presentan en los programas, y jugar con muñecas, juguetes o juegos electrónicos que se han desprendido de las emisiones de las series. Pues el juego, de acuerdo con Duek (2012):

Es un terreno fértil en el que se cristalizan elementos de la cultura, el tiempo y el espacio en el que se desarrolla [...] El juego no es un juego, es un espacio en el que se intersectan nuestra historia, educación y relaciones sobre las cuales se organiza nuestra cotidianidad. (p. 663)

5.1.3. Análisis del formato y de los mensajes de las series.

El análisis del formato de las series infantiles de televisión, hace referencia a la forma en que el contenido televisivo se presenta a los espectadores (Valdivieso, 2013). En este caso



particular, los 20 programas infantiles se identifican por un formato de carácter didáctico, el cual tiene la función de presentar los contenidos de forma amena y atractiva para el niño, con el propósito de despertar su interés y llamar su atención a partir de la incorporación de elementos de acción, suspenso, drama y humor (Reina, 2005).

Asimismo, algunos de los personajes y de las situaciones o las historias que se recrean en las series infantiles de televisión, les pueden resultar afines a los niños, reflejar aspectos de su vida cotidiana, guardar relación con asuntos que les son familiares y conocidos; y en ocasiones se suele presentar una conclusión final de cada capítulo en forma de moraleja (Reina, 2005).

En cuanto al análisis de los mensajes de las series, se encontró que algunos de los personajes transmiten mensajes positivos que se relacionan con valores como la amistad, el compañerismo, la justicia, la perseverancia, el trabajo en equipo, el autocontrol, el respeto y el amor por el otro, la bondad y la ayuda mutua. Mientras que otros personajes buscan conseguir lo que desean sin tener en cuenta el bienestar de los demás, son violentos, agresivos, egoístas y envidiosos.

Para terminar, y en consonancia con lo expresado por Sevillano y Perlado (2005), las series infantiles de televisión ejercen una influencia significativa en la vida de los niños, pues la actividad del niño receptor frente a la televisión trasciende del momento de estar delante de la pantalla, en tanto:

No concluye al acabar un programa o al apagar el televisor. La construcción de asociaciones y la producción de significados a partir de los mensajes de la programación se extienden a otras situaciones de la vida del niño [...] El niño



no solamente es un receptor de la televisión; es un hijo de familia, un alumno en el salón de clase y un compañero de juego de otros niños. En todas estas situaciones y ante diferentes agentes sociales, el niño trae, intercambia, produce y reproduce distintas significaciones. (p. 3)

Es por ello que, en el marco de la presente investigación se reconoce que una representación se compone de múltiples fragmentos que se derivan de las distintas vivencias, interacciones e interpretaciones que hace el niño en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve. Por tanto, se tiene en cuenta que las ideas que los niños han construido sobre la sexualidad se encuentran influenciadas por la familia, los pares, los docentes y las series infantiles de televisión que cotidianamente ven. Asimismo, se asume al niño como un sujeto libre, competente y autónomo para tomar la palabra y expresar sus puntos de vista sobre las significaciones que ha construido en torno a la sexualidad, y de las relaciones que se han establecido con las series infantiles de televisión.

5.2. Representaciones en torno a la Sexualidad

A lo largo de la historia la sexualidad ha sido interpretada por muchas personas de múltiples maneras, cada individuo construye significados y elabora distintas ideas que varían de acuerdo con su contexto familiar, social y cultural, y a la época histórica en la que éstas se desarrollan. De ahí que, tal y como lo señalan Fernández *et al.*, (2017), los niños:



Poseen diferentes interpretaciones de [la sexualidad], que devienen de la lectura y los registros que hacen de los sucesos de su mundo exterior e interior, y de las respuestas que adquieren, mediante las cuales construyen teorías ancladas a la época y a la cultura en la que habitan. (p. 75)

Por tanto, en el marco del presente estudio se da cuenta de algunas de las representaciones que los niños han construido en torno a la sexualidad. Las interpretaciones, los sentidos y los significados que los más pequeños le atribuyen a ésta, son resultado de sus vivencias, experiencias y de una multiplicidad de relaciones que establecen con sus familiares, maestros, pares, y con la información que circula a través de las tecnologías digitales. Las representaciones son algo así como las lentes a través de las cuales los niños miran, nombran y actúan en su entorno cotidiano (Diker y Frigerio, 2008), y aunque no puede determinarse qué tanto influye cada uno de estos mediadores e intermediarios en las ideas que los niños tienen sobre la sexualidad, se reconoce que sus modos de relacionarse y de actuar, son efecto de las significaciones que a lo largo de su vida han construido y reconstruido sobre la sexualidad.

Puesto que la reconstrucción de la realidad no se hace jamás de manera aislada, se efectúa siempre en interacción con otro:

Desde la infancia frecuentamos o somos expuestos a lugares, situaciones, vectores de información como la institución educativa, la familia, las instituciones o los medios de comunicación. De estos encuentros y de esos



intercambios nacen y se transmiten formas de ver, una cierta visión de las cosas que nos rodean, lo que es percibido como bien o como mal, como justo o injusto, como tolerable o no, lo que se puede decir y lo que no, lo que se puede confesar o que se debe callar. (Rateau y Lo Monaco, 2013: 24)

Esto sucede, porque una representación no es una cosa quieta, es una producción social que involucra diversos significados, el diálogo y los debates entre los grupos, y en ocasiones resistencia a la imposición de las representaciones sociales hegemónicas, lo que sugiere que las representaciones sociales de los grupos dominantes legitiman el orden social, pero también pueden ser interrogadas, y ayudar a los individuos o a los grupos sociales a mejorar sus condiciones de vida, hacer respetar sus derechos y empoderar a los grupos estigmatizados o a quienes no se les escucha su voz (Castorina, 2016).

Para efectos de organización de la información, se denominó como categoría de análisis los modos de expresión de la sexualidad humana, de la que se derivan cinco subcategorías, las cuales pueden observarse en el gráfico 15. Asimismo, se aclara que los apartados no se denominaron a partir de las subcategorías, sino que se tuvieron en cuenta algunas de las expresiones empleadas por los niños durante el proceso de investigación, pues son sus opiniones, miradas y perspectivas las que le dan sentido al estudio.

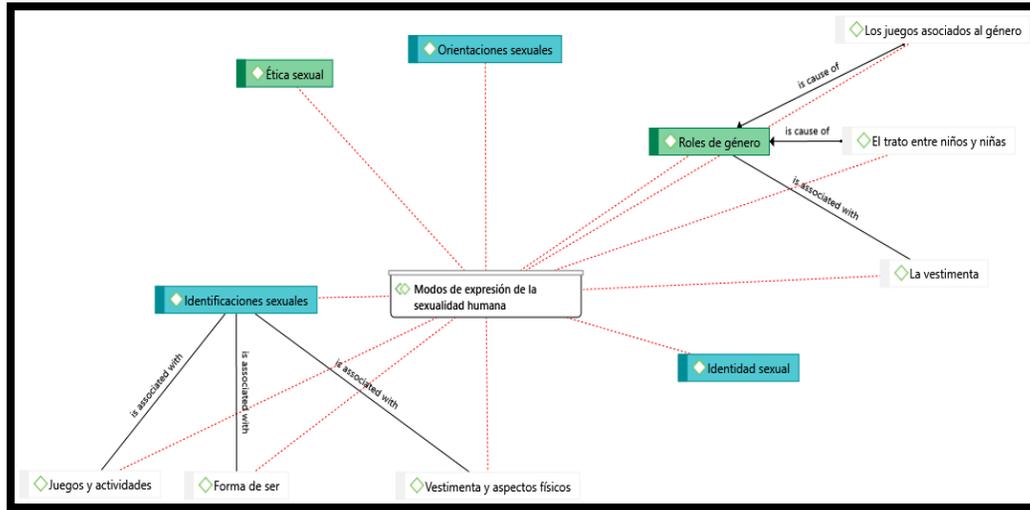


Gráfico 15. Árbol categorial sobre los modos de expresión de la sexualidad humana, elaborado mediante ATLAS.ti

5.2.1. La sexualidad es eso, lo que yo tengo, pero que ella no tiene.

Se identificó que a la mayoría de los niños les representa gran dificultad nombrar a las partes íntimas de forma convencional, pues en ocasiones únicamente las señalan, y en otras oportunidades expresan “Las partes íntimas son la arepa en las mujeres, y el chorizo en los hombres” (Participante 2, 6 años), mientras que las niñas hablan de éstas con más naturalidad, pues frente a este tipo de comentarios responden: “La arepa y el chorizo se comen, las partes íntimas son el pene en el hombre y la vagina en las mujeres” (Participante 1, 6 años).

Freud (1905), señaló que existen ciertos intereses prácticos que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño, de manera particular sienten curiosidad por conocer ¿De dónde vienen los niños?, ¿Cómo se genera el acto sexual entre sus padres?, y explorar el asunto de la diferencia anatómica entre los sexos. A partir de las conversaciones que se



generaron con los niños que participaron en el estudio, se evidenció que ellos ya han descubierto las diferencias entre sus zonas genitales, al parecer les interesa y les llama la atención este asunto, pero no porque desconozcan la diferencia sexual entre niños y niñas, sino que, es posible que algunos disfruten y gocen al denominarlas de otras maneras, ya que se muestran atentos a las reacciones que sus intervenciones generan en los demás. Mientras que otros expresaron que sienten temor y vergüenza al nombrar las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, y aunque lo intentaron, no lograron verbalizarlas. Asimismo, fueron frecuentes las risas y las miradas entre los pequeños cada vez que se hacía referencia a este asunto.

Los niños reconocen las diferencias anatómicas entre los sexos, pues en sus representaciones gráficas, en sus discursos orales o por medio de señalamientos lograron dar cuenta de esta distinción. A partir de las imágenes 6 y 7 se resumen algunas de las ideas que los niños expresaron con relación a este asunto.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

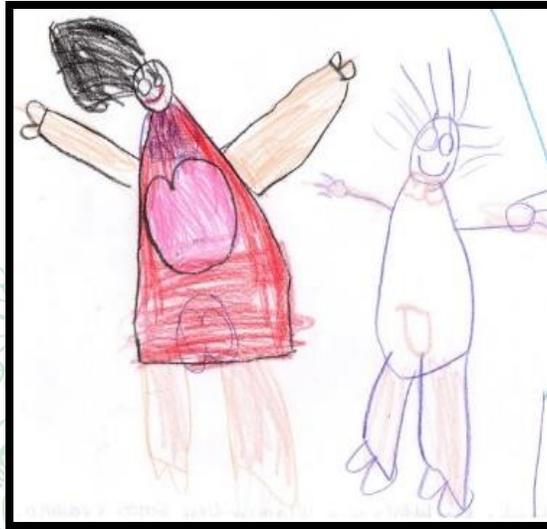


Imagen 6. Diferencias anatómicas entre los sexos. Andrea (6 años).



Imagen 7. Diferencias anatómicas entre los sexos. Mariangel (6 años).

Los niños refirieron otras distinciones entre el cuerpo de mujeres y hombres, antes de especificar sus diferencias anatómicas. En principio, señalaron asuntos relacionados con la vestimenta y el aspecto físico de hombres y mujeres, pues a las mujeres las dibujaron con vestido, maquilladas y con el cabello largo, mientras que a los hombres los representaron con el cabello corto. Después dijeron que la boca es distinta, porque “las mujeres se pintan la



boca y los hombres no, y el hombre que se pinta la boca es gay, y ser gay es cuando un hombre se casa con otro hombre” (participante 2, 6 años).

Otros participantes añadieron que las mujeres tienen el cabello largo y los hombres corto, pero uno de los niños, quien se caracteriza por tener su cabello largo, aclaró que los hombres pueden tener el cabello largo y las mujeres corto. De hecho, este pequeño en alguna de las sesiones de trabajo expresó a través del dibujo de su cuerpo que:

Se siente muy bien con su cabeza, sus ojos y su cuerpo, pero no se siente cómodo con su cabello, pues a veces no puede ver muy bien, y además, le han dicho que parece una niña.



Imagen 8. Mi cuerpo. Simón (6 años)

A partir de los dibujos y las interpretaciones de los niños, se identificó que, según su criterio, los hombres tienen tetillas y pene, mientras que las mujeres tienen senos y vagina, pues expresaron que “Las mujeres tienen los senos gorditos y los hombres tienen las tetillas



flaquitas” (participante 9, 5 años). Además, que “Los hombres tienen pene y las mujeres vagina, por eso, si la mujer tuviera pene sería gay, no se podría casar con un hombre y no podría tener hijos, y si el hombre tuviera vagina sería gay” (participante 2, 6 años). Las ideas de los niños permiten comprender que ellos asocian de manera directa la identidad sexual con el asunto de las identificaciones, los roles de género y la orientación sexual, pues consideran que a partir del sexo biológico es que se organizan sus modos de actuar y de relacionarse en la sociedad, en tanto:

Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. Así, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es "propio" de cada sexo. Sobre la contundente realidad de la diferencia sexual se construye el género en un doble movimiento; como una especie de "filtro" cultural con el que interpretamos el mundo, y también como una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida. Así, un dato biológico evidente es recreado en el orden representacional y contribuye ideológicamente a la esencialización de la feminidad y de la masculinidad.

(Lamas, 1995: 62)



El conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos sugiere que el niño prefiera sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos de rivalidad con el padre del propio sexo. “El conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos esfuerza a la niña pequeña a apartarse de la masculinidad [...], y a encaminarse por nuevas vías que llevan al despliegue de la feminidad” (Freud, 1955: 274). Una vez opera el complejo de castración produce efectos “inhibidores y limitadores de la masculinidad, y promotores de la feminidad” (p. 275).

No obstante, se reconoce que los niños se encuentran en un proceso de construcción de las identificaciones, de sentirse como mujeres o como hombres, de actuar y comportarse de una determinada manera, y que “Todos los individuos humanos [...] reúnen en sí caracteres masculinos y femeninos” (p. 276).

En cuanto a la pregunta por el origen de los niños, el cual es un asunto que concentra el interés y alimenta el apetito de saber de los participantes del estudio, se encontró que la mayoría de los niños consideran que los bebés son mandados por Dios, quien, gracias a sus poderes mágicos, hace que los bebés nazcan en el cielo y después los trae en una cajita y se los entrega a cada una de las mamás. En consonancia con estas ideas, otros manifestaron que Dios crea al bebé y luego lo lleva hasta la barriguita de las mamás, y una vez esté allí, se va transformando y volviendo grande. Mientras que otros participantes señalan que Dios le manda uno o varios bebés, únicamente a los hombres y a las mujeres que están casados, o a una mujer que tiene un novio.

Otra de las representaciones que sobre el origen de los niños tienen los participantes del estudio, es que si una mujer “come mucho le crece un bebé en la barriguita”, mientras que otro de los niños señaló que su mamá quedó en embarazo de su papá “con una semillita que le puso en la barriga, y cuando pasen muchos meses la bebé va a salir por el ombligo”.

Algunos niños expresaron que los bebés pueden salir por la barriga, otros dicen que por la vagina, mientras que algunos contemplan ambas posibilidades sin importar el sexo del bebé, pero hay quienes señalan que: “Las niñas salen por la vagina y los niños por la barriga”. Para que nazcan los bebés, la mamá debe hacer mucha fuerza, abrir las piernas y los doctores deben “rajar la barriga de la mamá y después volvérsela a coser”. Tal y como se representa en las imágenes 9 y 10, el nacimiento es cuando una mamá tiene un bebé, que cuando nace, “el doctor lo coge y lo acuesta en una camita”.



Imagen 9. ¿Cómo nacemos los seres humanos? Ana Sofía (5 años)



Imagen 10. ¿Cómo nacemos los seres humanos? Cristián Alejandro (5 años)

Así como lo señala Freud (1905), los participantes del estudio construyen diversas teorías sobre el nacimiento, buscan diferentes respuestas frente a la pregunta ¿De dónde vienen los niños?, “vienen del pecho, son extraídos del vientre, o el ombligo se abre para dejarlos pasar [...] Los hijos se conciben por haber comido algo determinado [...] y se los da a luz por el intestino” (p. 178). Estas teorías infantiles son reflejos de la constitución sexual del niño y dan pruebas de la gran comprensión de ellos sobre los procesos sexuales. La investigación sexual de los niños “es siempre solitaria; implica un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo y establece un fuerte extrañamiento del niño respecto de las personas que le rodean, que antes habían gozado de su plena confianza” (Freud, 1905:179).

5.2.2. Me quiero parecer a mi mamá porque usa ropa sexy y ajustada.

La pregunta fundamental a partir de la cual se orienta el desarrollo de este apartado se refiere a ¿Qué significa ser hombre y qué significa ser mujer?, y de manera específica,



¿Con cuáles rasgos se identifican los niños y las niñas que participan en este estudio?

La identificación de acuerdo con Pérez (2011), es:

Un mecanismo mediante el cual uno o muchos sujetos perciben algo en el otro, eso que entonces quieren para sí e incorporan como un rasgo propio, con el fin de actuar desde allí, incluso para ir en contra suya [...] La identificación implica: 1) Reconocer un rasgo en otro 2) Asumir el rasgo como propio. Y 3) Que el sujeto establece una forma de lazo social con el rasgo, y a partir de éste actúa”. (p. 16)

De acuerdo con Velásquez (2011), el rasgo “es un término que designa las características o lo más propio de algo o alguien con lo que se distingue o se diferencia entre otros de su misma clase” (p. 8). Este término se utiliza para referirse al aspecto físico de una persona, pero también a lo más particular de su carácter.

En el marco de la investigación se encontró que la mayoría de las niñas se quieren parecer a sus mamás, porque las cuidan, las quieren, juegan con ellas, son muy bonitas, se maquillan, y por su forma de vestir, pues utilizan choris, sombreros, y ropa sexy y ajustada.



Imagen 11. Persona de la familia con la que el niño se identifica. (Mariangel, 6 años).



Imagen 12. Persona de la familia con la que el niño se identifica. (Cristián Alejandro, 5 años).



Imagen 13. Persona de la familia con la que el niño se identifica. (Cristián Camilo, 6 años)

Tal y como puede evidenciarse en los dibujos que crearon los niños, y sobretodo, a partir de sus interpretaciones, es posible señalar que los niños se identifican con sus familiares a partir de tres variables particulares: La vestimenta y los aspectos físicos que los caracterizan, la forma de ser, y los juegos y actividades que cotidianamente desarrollan. Desde esta perspectiva, se evidenció que algunos niños se identifican con sus padres porque quieren aprender a manejar moto y carro. Otros participantes manifestaron que desean parecerse a su padre porque les gusta su forma de vestir, pues utilizan camisas anchas y cómodas. A su vez, señalan que desean incorporar como rasgos propios la fuerza y la altura de sus padres, al igual que su habilidad para desempeñarse en algunos juegos y deportes como el fútbol y los videojuegos.



Se observó que las niñas se identifican principalmente con sus madres, tías y hermanas, pues señalan su deseo por adoptar como suyos algunos atributos, como tener hijos, y ser cariñosas y protectoras. Una de las participantes del estudio expresó: “Me quiero parecer a Nataly, una hermanita mía que es mayor que yo, porque ella es la mamá de una bebé”. Asimismo, reconocen que se identifican con aspectos físicos de estas mujeres, pues resaltan que desean ser bonitas, maquillarse y vestirse con ropa sexy y ajustada.

De otro lado, una de las niñas expresó que le gustaría ser como uno de sus primos, pues a ella también le gusta correr, subirse a los árboles y vestirse de pantalón. Su aporte fue valioso y fundamental, en tanto es un señalamiento que permite reflexionar acerca de que no existe distinción entre las emociones, los comportamientos, los gustos en colores, en juegos y juguetes de los niños y las niñas, pues éstos no hacen al niño o a la niña, sino que lo fundamental son las elecciones que cada niño hace acerca de querer ser como un hombre o como una mujer.

El proceso de identificación le permite al sujeto acoger como suyos uno o más atributos de otro sujeto, con el propósito de encontrar un lugar en el mundo desde donde le es posible actuar, existir y establecer lazos sociales (Pérez, 2011). Las identificaciones hacen referencia al sentimiento de pertenencia de un individuo al sentirse, querer o desear ser como hombre o como mujer. Este proceso no depende de su voluntad, pues actúa “el carácter inconsciente de la estructura psíquica” (Lamas, 1995:64).



A lo largo de toda la vida los seres humanos incorporan elementos a su existencia, pues, aunque el proceso de identificación inicia en la infancia, la constitución subjetiva se renueva constantemente. Por tanto, el sujeto en las diferentes etapas de su vida puede identificarse con una persona, después con otra, más adelante con un personaje de una serie de televisión, y así sucesivamente, ya que: “No somos, pues, semejantes a una esfera monolítica: La fuente de la constitución subjetiva proviene desde afuera y es necesariamente múltiple [...] Todo se superpone paulatinamente a partir de esa carencia de ser originaria: de la falta en ser” (Pérez, 2011: 18).

Para efectos del presente estudio, también se hace referencia a algunos de los personajes de las series infantiles de televisión Peppa Pig y la Doctora Juguetes, con los que los niños se identifican, ya sea por su vestimenta y aspectos físicos, forma de ser, o por los juegos y actividades que practican. Asimismo, se reconoce que tanto la alienación como la separación son una forma de identificación (Pérez, 2011).

5 de los 17 niños que participaron en el estudio, centraron sus entrevistas en la serie infantil de televisión Peppa Pig, específicamente 2 niñas y 3 niños. Al respecto se encontró que: Una niña y dos niños se identifican con Peppa Pig, principalmente por los juegos y actividades que realiza, y por su forma de vestir, pues les gusta porque “Es divertida, juega mucho, juega con sus amigos a montar bicicleta, a hacer carreras y a tomar el té con sus muñecas”. Y por su vestimenta, pues utiliza una camiseta roja “que es muy bonita”. Estos



niños no se identifican con el personaje de papá cerdito por su aspecto físico, pues manifiestan que “es muy gordo y barrigón”.

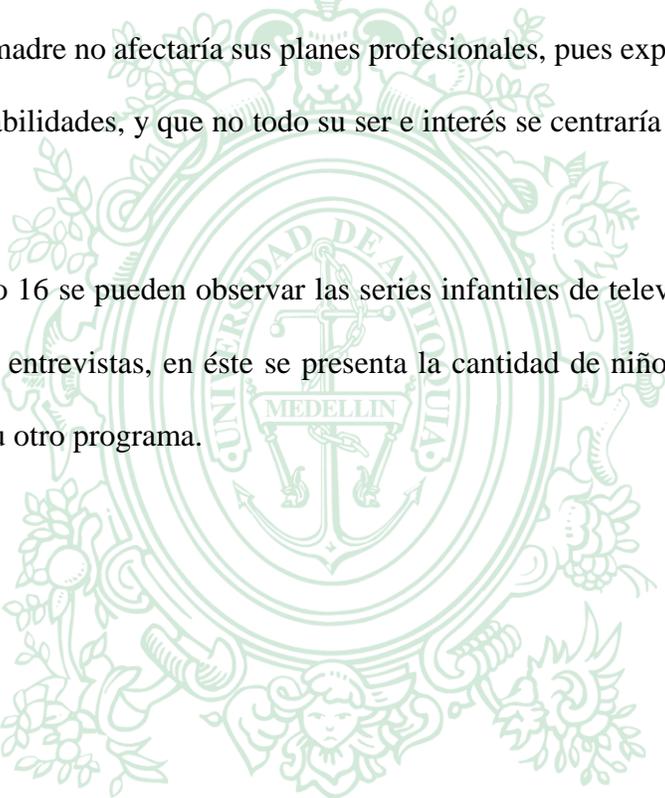
La otra niña y el otro niño se identificaron con George, por los juegos en los que él participa, este personaje les gusta “porque juega al castillo, juega a disfrazarse del papá, a las carreras y al barquito”. El niño añadió que Dany perro no es un personaje de su agrado, pues tiene un “color de piel distinto”, y considera que, en lugar de ser negro, “podría ser amarillo, blanco o de cualquier otro color”. A partir de las ideas que expresaron los niños se resalta que: Ambos sexos se identifican con personajes que ejercen roles masculinos y femeninos, y, además, le atribuyen un gran valor a la apariencia física de los personajes.

Por su parte, 2 niñas y 1 niño centraron sus entrevistas en el programa infantil de televisión la Doctora juguetes, los tres participantes indicaron que su personaje preferido es Lambie por su forma de ser, pues es suavcita, queridita, tierna, linda, da muchos abrazos, quiere mucho a los demás juguetes, y le ayuda a la doctora juguetes a mejorarlos. Los niños expresaron, además, que les gustaría que en lugar de un dinosaurio, estuviera un caballero que actuara como el novio de la doctora juguetes, a su vez, le cambiarían el peinado a ella, para que se peine con una diadema y quede más bonita, “así puede conseguir novio y los hombres la admirarían”. En el discurso de los niños se identifica que para ellos es importante que los cuerpos se vean bonitos, y que llamen la atención de los otros, y también le atribuyen un lugar especial a las relaciones de pareja. Y finalmente, la otra niña puntualizó que le gustaría “ser doctora para aliviar a los adultos y a los niños”, y también le agradaría “tener



una hija cuando sea más grande, así como la mamá de la doctora juguetes”. Esta niña se identifica como madre y como mujer, desea ejercer la maternidad, y expone de manera clara que su rol de madre no afectaría sus planes profesionales, pues expresa que sería capaz con ambas responsabilidades, y que no todo su ser e interés se centraría en el ejercicio de la maternidad.

En el gráfico 16 se pueden observar las series infantiles de televisión en las que los niños centraron sus entrevistas, en éste se presenta la cantidad de niños y de niñas que se inclinaron por uno u otro programa.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Series infantiles de televisión en las que los niños centraron sus entrevistas

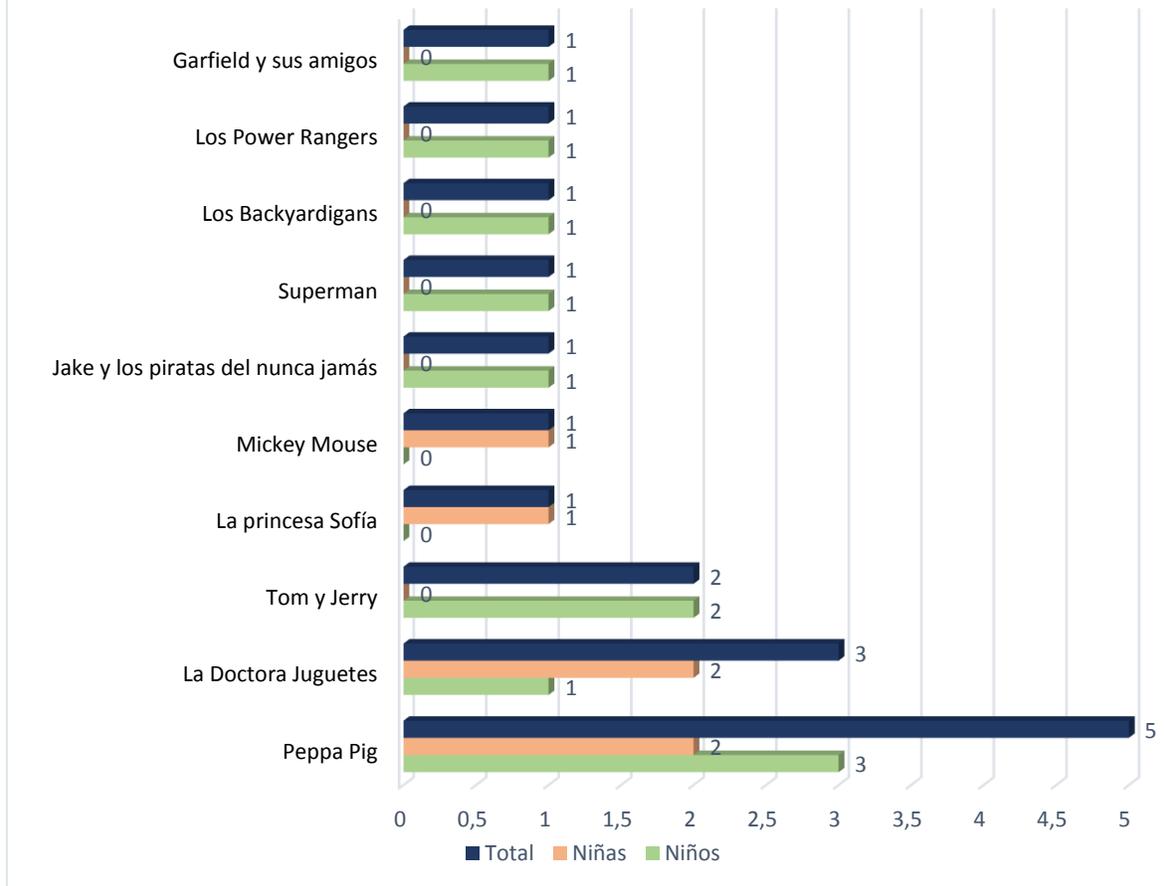


Gráfico 16. Series infantiles de televisión en las que los niños centraron sus entrevistas.

5.2.3. La sexualidad es dejarse robar, conquistar y tener muchachitos.

De acuerdo con uno de los participantes del estudio, las diferencias que se observan entre lo que son y lo que hacen los hombres y las mujeres se fundamentan y se soportan principalmente, en el hecho de que “los hombres son los que buscan, conquistan y les regalan cosas a las bellas damas” (Participante 13, 6 años). Y ellas únicamente se dejan conquistar.



A partir de esta idea, es posible señalar en concordancia con González y Cabrera (2013), que el género permite comprender como los patrones de organización basados en las diferencias sexuales anatómicas de los individuos, son construcciones sociales y culturales, que a lo largo de la historia han llevado a establecer valoraciones desiguales entre mujeres y hombres. Al respecto, Flores (2005) expresa que:

La cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los géneros femenino y masculino son elementos de construcción social, constantemente afectados por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un determinado sistema sexo/ género; como consecuencia, está abierto al cambio, es objeto de interpretación, y sus significados y su jerarquía cambian con el tiempo. (p. 69)

Las representaciones que sobre el género han construido los niños se caracterizan por dos asuntos principalmente. En primer lugar, algunos niños le atribuyen unas acciones, patrones de comportamiento y roles diferenciales a los hombres y a las mujeres, de ahí que señalen ideas tales como: Los papás trabajan lejos, mientras las mamás cocinan y hacen los oficios de la casa, “los hombres deben de salir a trabajar y las mujeres se deben de quedar en la casa cocinando, barriendo y trapeando, y el hombre sólo cocina cuando no tiene mujer” (Participante N° 2, 6 años). Además, los hombres son más fuertes que las mujeres y les gustan las motos.



Y, en segundo lugar, algunos niños consideran que los roles de género pueden ser intercambiables y flexibles, en esta vertiente se encuentran los niños que consideran que tanto los hombres como las mujeres pueden cocinar, lavar ropa, arreglar casa, barrer, trapear y a su vez, visualizan a la mujer en otros espacios, sobre todo, desarrollándose profesional y laboralmente. Al respecto, una de las niñas expresó: “Todos podemos hacer cualquier cosa [...] Los hombres también pueden hacer oficio, barrer, trapear y cocinar. Y las mujeres pueden trabajar lejos de la casa”. (Participante N° 8, 6 años)

De acuerdo con González y Cabrera (2013), desde el momento en el que el bebé nace los padres asumen diferentes comportamientos teniendo en cuenta el género:

A las niñas se las trata de manera diferente que al varón, con más suavidad y delicadeza. Las madres y padres desde que tienen a sus bebés los condicionan culturalmente, hasta el color de vestido que le ponen es importante para identificarlos como niña o niño. Las diferencias en el tratamiento que dan los padres y las madres a sus bebés y niños pequeños, continúan en el modo en que socializan a sus hijos e hijas cuando son más mayores. (p. 341)

En consonancia con estas ideas, es posible comprender algunas de las diferencias que los participantes del estudio refieren entre lo que son y lo que hacen los niños y las niñas, distinciones que se encuentran vinculadas principalmente a los juegos asociados al género, y en menor medida al trato entre niños y niñas. Algunos de los participantes marcan claras



divergencias entre los juegos y los juguetes que privilegian los niños, y aquellos que se consideran los preferidos y los más populares entre las niñas. Estas ideas se vieron reflejadas en expresiones tales como: “Los niños y las niñas somos muy diferentes” (participante N°12, 5 años), pues los niños juegan fútbol, a peleas, juegan con carros, armas, motos, aviones y pelotas, mientras que las niñas juegan a la cocinita y con muñecas. “Los niños juegan imaginando que tienen pistolas y las niñas juegan imaginando que tienen bebés, pero los bebés son muñecos” (Participante N°9, 5 años).

Asimismo, existen otras posturas entre los niños con respecto a los roles de género, pues algunos de ellos reconocen que los espacios de ocio, recreo y diversión se pueden enriquecer cuando juegan con otros juguetes e interactúan con otros individuos. Estas ideas se vieron reflejadas cuando expresaron que los niños y las niñas pueden jugar juntos a las mismas cosas, “Los niños también pueden jugar con cosas de niñas, y las niñas con cosas de hombres, los niños pueden jugar con muñequitas o cocinitas, o con cualquier cosita de mujer” (Participante N° 8, 6 años).

Esta última idea pudo verse reflejada en uno de los momentos de las secuencias didácticas, pues se dispuso de diferentes juguetes (cocinitas, barbies, pelotas, carros, traperas, escobas y recogedores) para generar un espacio de juego, y se permitió que cada uno de los niños seleccionara el juguete con el que quisiera jugar. Se observó que algunos niños jugaron con cocinitas y utensilios de aseo, uno de ellos expresó “Me gusta jugar a la cocinita, pero en mi casa no tengo juegos de esos” (Participante N° 9, 6 años), mientras que uno de sus



compañeros de juego le respondió: “Yo juego con pelotas y carritos, pero no juego ni con muñecas, ni con cocinitas”. Además, una de las niñas quiso jugar con un carro, y cuando uno de sus pares la vio quiso involucrarse con ella en el juego.

Estos espacios de juego en los que se observó que las niñas juegan con carros y los niños juegan con cocinas, traperas, escobas y recogedores, y que además tanto los niños como las niñas se vinculan en los escenarios de juego de forma natural y tranquila, ofrecen la posibilidad de reflexionar y entender que estos patrones de organización pueden modificarse con el tiempo, sin desconocer los intereses, los gustos y el sentir de los niños, para evitar que se perpetúen y se establezcan valoraciones desiguales entre hombres y mujeres, que pueden verse reflejadas en los diferentes espacios en los que los más pequeños se desenvuelven.

Y en cuanto al trato entre niñas y niños, algunos temen acercarse a ellas porque las describen como “delicaditas y lloronas”, mientras que ellos se representan como personas más valientes; aunque uno de los participantes del estudio confesó que prefiere jugar con mujeres, porque ellas pueden aprender a jugar fútbol con mucha facilidad, son más tranquilas y pacientes.

Así pues, el género se concibe como una construcción social que va más allá de las diferencias anatómicas entre los sexos, pues éste se encuentra sujeto a las configuraciones histórico sociales, culturales, religiosas, jurídicas y políticas de una sociedad particular. (Maneiro y Minnicelli, 2013). De ahí que, cuando se le asignan:



Roles a las personas en razón de su género, y [se tacha] de “sentimental” a las mujeres y de “duros” a los hombres. Esto lleva a que las mujeres adopten un rol más sumiso y los hombres, desde niños, asuman un papel más inflexible, menos tierno y más violento, que incluso podría no corresponderse con su verdadera personalidad, pero con la que estarían socialmente obligados a identificarse (Rodríguez, 2009: 1).

En cuanto a las representaciones que sobre género circulan en las series infantiles de televisión que los niños cotidianamente ven, se identificó que los participantes reconocen que mamá cerdita trabaja en la computadora desde su casa, y señalaron tanto sus responsabilidades hogareñas como sus compromisos laborales.

Por su parte, a partir de la serie infantil de televisión la doctora juguetes, expresaron que el papá de la doctora es quien le prepara la comida a ella y a su hermanito cuando mamá está trabajando. “El papá de la doctora juguetes hace la comida y cuida a los niños. La mamá lleva los hijos al colegio y después se va a trabajar”.

Según Monjas (2004), los niños adoptan roles de género —Patrones de conducta que se consideran como apropiados y deseables para cada sexo—, a partir de la interacción con sus familiares, maestros, pares, y de la información que circula a través de las tecnologías digitales. En este sentido, se reconoce que la sexualidad está marcada desde una perspectiva transgeneracional, y algunos niños pueden perpetuar creencias y prejuicios frente a los roles



de género (González y Cabrera, 2013). Es por ello que estas series infantiles de televisión les muestran a los niños otras posibilidades, quizás desconocidas para ellos, pero que ejemplifican como los roles de género pueden ser intercambiables y flexibles.

5.2.4. La sexualidad es cuando un hombre y una mujer se dan picos.

Los niños consideran que para que dos personas se enamoren y tengan una relación de pareja es importante tener en cuenta que: 1) ambas personas se deben conocer, entablar una relación de cercanía, verse con frecuencia, hablar y ser amigos. 2) Las dos personas se deben gustar, desear estar juntos, prometerse amor y “hacerse ojitos de enamorados”. 3) la apariencia física de ambos debe ser agradable, pues “tiene que ser muy linda la mujer para que el hombre se enamore, y el hombre tiene que ser muy lindo y tratarla como una reina” (Participante N°11, 6 años).

4) el hombre debe ser detallista con la mujer, pues “ella se enamora porque el hombre le da un vestido, unas flores, un anillo y unas zapatillas” (Participante N°5, 6 años). 5) ambas personas deben ser adultas, este aspecto es muy importante porque los niños reconocen que asumir una relación de pareja implica responsabilidades, por tanto, se debe tener una edad cronológica adecuada para responder frente a los compromisos que se adquieren. Y 6) muchas relaciones de pareja se fortalecen y se mantienen con el paso del tiempo, mientras que otras pueden acabarse por diferentes circunstancias.

A partir de las apreciaciones de los niños, se identificó que ellos establecen una estrecha relación entre la sexualidad, el amor y el buen trato, pues expresaron que una pareja



debe quererse y tratarse muy bien, de forma específica uno de los participantes señaló que “el hombre debe tratar a la mujer como una reina”. En este sentido, las mujeres se reconocen como personas que se valoran, quieren y respetan, y consideran que las relaciones amorosas se construyen teniendo en cuenta estos principios de amor y respeto. De hecho, el maltrato, el irrespeto, los golpes y los insultos, los niños los señalan como motivos de gran peso para que una pareja decida separarse y distanciarse de manera definitiva.

De otro lado, los niños expresaron que son múltiples los factores por los cuales una pareja puede separarse y terminar su relación, algunos dijeron que se distancian porque se dejan de querer, se enamoran de otra persona, se enojan, se engañan, se mienten o se cambian de residencia. Mientras que otros refirieron que se alejan cuando no logran ponerse de acuerdo en algunos asuntos, se aporrean, se lastiman o se golpean. Además, uno de los participantes indicó que la separación puede darse cuando la orientación sexual de una persona cambia, es decir, “Una mujer se separa de un hombre porque le empiezan a gustar las mujeres, o el hombre se separa de la mujer porque le empiezan a gustar los hombres”.

A propósito de este tema, a los niños se les formuló la pregunta ¿Y tú crees que dos hombres se pueden amar y tener una relación de pareja?, frente a la cual 14 niños de los 17 entrevistados respondieron de manera puntual y contundente que no. Su respuesta fue justificada y sustentada a partir de las siguientes ideas. Dos hombres juntos no se ven bien, no se podrían casar, ni tampoco tener hijos, pues “las mujeres son las únicas que pueden tener hijos”. Además, señalan que no está bien que dos hombres vivan juntos o se expresen cariño, pues serían gay “Y me da fastidio imaginarme a dos hombres o a dos mujeres dándose un



beso” (Participante N° 7, 5 años). La mayoría de los niños expresaron que lo ideal es que la pareja esté conformada por un hombre y una mujer, no por dos mujeres o por dos hombres.

Por su parte, 3 niños manifestaron estar de acuerdo con una relación de pareja entre personas del mismo sexo. Ellos, aunque señalaron que sí, expresaron que se verían muy raros, no podrían tener hijos, y que la pareja quedaría mejor conformada por una mujer y un hombre.

Las ideas de los niños también se vieron reflejadas en el desarrollo de las secuencias didácticas, pues durante la realización de una de las actividades, uno de los participantes expresó que ser gay “es cuando dos hombres se casan, se quieren mucho, se dan besos en la boca, viven juntos, se ponen aretes y se empelotan (risas)” (Participante N°7, 5 años). Frente a su comentario, de forma inmediata e inesperada respondió una niña de la siguiente manera: “Esteban mi tío se pone aretes, se ve muy feo, pero a él le gusta salir con mujeres” (Participante N°5, 6 años). Después dos niños señalaron: “Gas un hombre con otro hombre porque la mujer se pone a llorar” (Participante N° 7, 5 años). “Y el papá lo regaña a uno si es gay, además, para que el hombre sea feliz debe casarse con una mujer” (Participante N°2, 6 años). Finalmente, estos dos participantes reconocieron que no serían capaces de ser amigos de un hombre homosexual “porque son muy feos”, y si se llegaran a encontrar con alguno le dirían “Eche pa'allá chismoso, gas” y le darían golpes.



Al respecto, Lamas (1995) señala que: Al existir dos cuerpos, existen dos posibilidades de que el deseo de cada sujeto se posicione: con relación a un cuerpo igual o a uno diferente.

Ambas elecciones están limitadas a un espectro de posibilidades: la naturaleza indiferenciada de la libido tiene que elegir entre un número de personas. Sin embargo, la cultura sanciona como válida sólo una de las dos elecciones. Vista desde la perspectiva del psicoanálisis, o sea, desde la complejidad del posicionamiento del deseo, la elección heterosexual no se distingue de la homosexual. Lo complejo es por qué [se elige] a determinada persona, no el cuerpo en el que viene esa persona. (p. 64)

A partir de las conversaciones que se generaron con los niños, es posible señalar que algunos presentan una actitud de rechazo frente a las personas homosexuales, pues expresan que no serían capaces de ser sus amigos y que se alejarían de ellos. A su vez, se observa que priman las elecciones sexuales que culturalmente se reconocen como válidas, lo que se ve reflejado en comentarios tales como: gas un hombre con otro hombre, eso no se ve bien, y la pareja debe estar conformada por un hombre y una mujer.

Lamas (1995), sostiene que el deseo se mueve a través de elecciones sucesivas, las cuales nunca son decididas por el sujeto de forma independiente, sino que éstas le son impuestas tanto desde su interior, por sus deseos inconscientes, como desde el exterior,



atendiendo a prescripciones sociales de un orden cultural. El proceso de estructuración psíquica de la orientación sexual comprende las vicisitudes edípicas de cada sujeto, y advierte que puede derivar tanto hacia la heterosexualidad como hacia la homosexualidad. “Lo crucial por comprender es que dicha estructuración es el resultado de un proceso inconsciente y no supone necesariamente patología” (p. 71).

De otro lado, se encontró que en algunos estudios se ha identificado que en las Instituciones Educativas se aborda el asunto de la sexualidad con los estudiantes, pero no se trabajan asuntos relacionados con la orientación sexual, pues de acuerdo con García (2007), en los colegios no se aborda el tema de la sexualidad en su infinita variedad, sino que se desea una suerte de neutralidad en el comportamiento de las personas, que permita esconder todo trazo de placer, gusto y erotismo, en tanto se tiene la idea de que la orientación sexual es un asunto privado e íntimo de los sujetos.

5.2.5. La sexualidad es querer y expresar cariño.

En una de las sesiones de trabajo se les propuso a los niños que dibujaran a una de las personas que más quisieran, ellos expresaron que las personas que más quieren son sus papás, las mamás y los hermanitos, a quienes les demuestran el cariño y el amor por medio de besos, abrazos y expresándoles palabras bonitas, cada una de estas ideas las manifestaron a partir de la elaboración de dibujos, a continuación, se presentan 3 de ellos.



Imagen 14. Personas a quienes los niños les manifiestan afecto. Cristián Camilo (6 años).



Imagen 15. Personas a quienes los niños les manifiestan afecto. Jhon Ever (6 años).



Imagen 16. Personas a quienes los niños les manifiestan afecto. Samuel (5 años).

Por su parte, otra de las participantes hizo referencia a las regulaciones que se deben tener en cuenta en las expresiones de cariño, pues por medio de su dibujo manifestó: “Debo cuidarme de personas extrañas porque me pueden robar, cuando una persona extraña me toca o me molesta debo gritar y contarle a mis papás”.



Imagen 17. Regulaciones en las formas de expresión del afecto. (Andrea, 6 años).

Esta participante tiene en cuenta que los niños no le manifiestan cariño a todas las personas, y que se deben tener límites en las formas de expresión del afecto, tales como: Respetar el cuerpo propio y el de los demás, al igual que sus deseos, sin forzar, ni incitar a los otros a jugar o a hacer cosas que no se desean.

Los niños también manifestaron que no se sienten muy bien cuando algunas personas les expresan afecto, de manera puntual, no les gusta cuando sus tíos los abrazan fuerte o los aprietan para saludarlos. Por su parte, uno de los niños expresó: “No me gusta juntarme, ni que me toque, ni que me abrace un primo que tengo, porque él tiene aretes”



Imagen 18. Expresiones de afecto que no les agradan a los niños. Cristián Camilo (6 años).



Los niños no se sienten cómodos con las expresiones de afecto de algunos de sus familiares, no solo por la brusquedad en sus manifestaciones de amor, sino que además, algunos no se encuentran de acuerdo con el aspecto físico de las personas.

Estas ideas se relacionan con la ética sexual, la que de acuerdo con Mejía (2012), hace referencia a las regulaciones que admite cada persona para ponerle límites a sus modos de gozar; regulaciones que le permiten al sujeto reconocer si las muestras de afecto que ofrece o que le expresan son bien recibidas, o si por el contrario invaden el espacio íntimo, y se hace necesario trazar un límite frente a éstas. Desde esta perspectiva, se habla de un sujeto autónomo, capaz de tomar decisiones y de impedir que el deseo inconsciente ocupe el lugar de sus decisiones. Pues si el individuo se somete a sus deseos, le puede traer dificultades, ocasionar males y convertirlo en el actor de una historia que no es suya (Zorrilla, 2012).

La ética sexual se encuentra en estrecha relación con la libertad individual y con la capacidad del sujeto para ponerle límites a sus modos de gozar. La libertad emerge “por la capacidad individual de interrogar y legitimar el propio comportamiento. En la medida en que este comportamiento sale del ámbito puramente individual para legitimarse social e intersubjetivamente [Desde esta perspectiva] El sujeto es aquel que es capaz de tornarse a sí mismo como objeto de reflexión y utilizar los resultados de esta para construir una voluntad que lo representa” (Zorrilla, 2002:68).

A partir del análisis de las representaciones que los niños han construido sobre la sexualidad, es posible señalar que no parece existir siempre una coincidencia entre sus

representaciones, y aunque el contexto social en el que se insertan los niños es bastante similar, se evidencia no solo una dimensión objetiva de las representaciones, sino también subjetiva. Pues algunos niños comparten sus representaciones sobre sexualidad, mientras que otros han construido sus representaciones a partir de sus modos particulares de interpretar sus vivencias y experiencias, representaciones que, como bien lo señala Mejía (2016), no son necesariamente producto de una interpretación social de la realidad.

5.2.6. Teorías infantiles sobre la sexualidad.

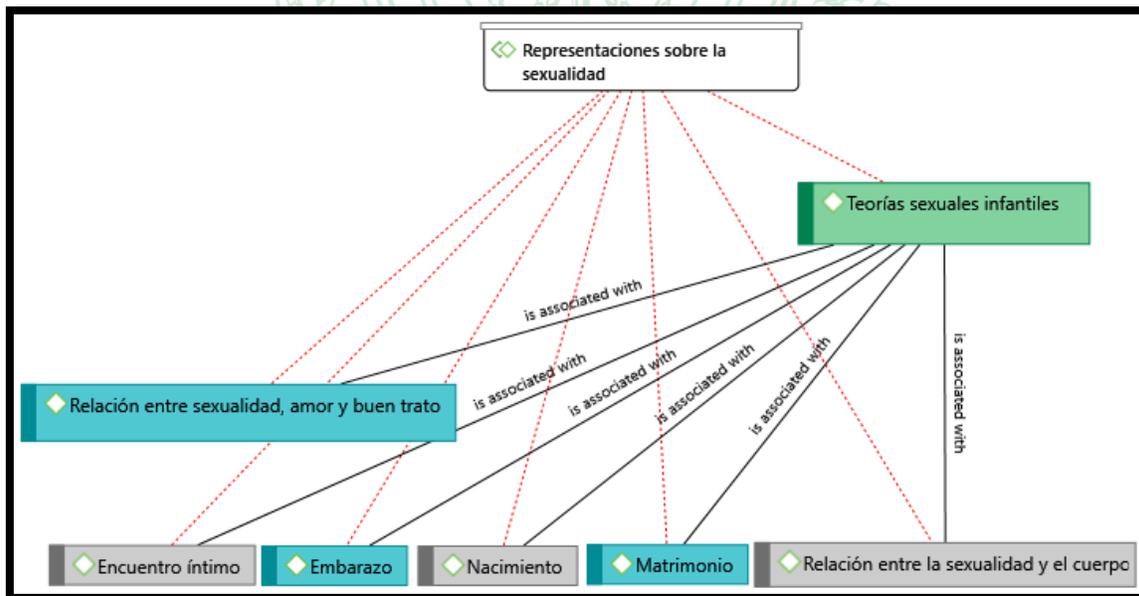


Gráfico 17. Árbol categorial sobre las teorías sexuales infantiles, elaborado mediante ATLAS.ti.

Los niños elaboran diversas teorías sexuales en el devenir de su configuración subjetiva. Tal y como puede observarse en el gráfico 17, ellos construyen representaciones



sobre el encuentro íntimo, el embarazo, el nacimiento, el matrimonio, el cuerpo, y la relación entre la sexualidad, el amor y el buen trato.

De acuerdo con Maneiro y Minnicelli (2013), las teorías sexuales infantiles:

No responden a una construcción social, son particulares; tampoco responden a cuestiones de género y, si bien estarían vinculadas a la percepción de las diferencias sexuales anatómicas, escapan a ella. Las teorías sexuales infantiles [...] refieren a las bases de la configuración de lo imaginario a partir del encuentro con lo real de la experiencia, dando lugar a su posterior desarrollo sobre el complejo de castración en tanto operación psíquica compleja. (p. 543)

Una de las representaciones que la mayoría de las niñas tiene en torno a la sexualidad es que ésta se relaciona con “ser sexy y bonito”, pues ellas consideran que el cuerpo de la mujer debe cuidarse y embellecerse, por medio de la utilización del maquillaje, la ropa ajustada, los peinados bonitos, y el uso de distintos accesorios, lo que muestra una clara relación entre el cuerpo y la sexualidad.

Estas ideas que las niñas tienen han sido influenciadas por su contexto social y cultural, y por las series infantiles de televisión que acostumbran ver, pues algunos personajes se concentran en cultivar cualidades como la belleza, ideas que en ocasiones se asumen con naturalidad en el contexto inmediato de los pequeños. De ahí que se considere fundamental que las niñas tengan la posibilidad de cuestionar estas perspectivas que circulan en su contexto cotidiano, no se trata de asumir como problemático que la mujer se preocupe por



su figura, se arregle para verse bonita o desee tener una relación sentimental, ya que es necesario cultivar la idea del cuidado del cuerpo, pero es fundamental reconocer que no se debe llegar a los excesos o contemplarlo como la única posibilidad que tiene la mujer. En definitiva, se trata de que las niñas se cuestionen y reflexionen en torno a estas ideas relacionadas con el cuidado del cuerpo, y que además de verse bonitas, reconozcan que como mujeres también pueden explorar el mundo, luchar por lo que desean, defender sus ideas, y que no existen medidas perfectas, que cada mujer es distinta y que no solo se cultiva la belleza externa, sino que también son importantes los valores, la salud y demás aspectos de las mujeres.

Las representaciones que los niños construyen son producto de las relaciones y los acontecimientos que tienen lugar en los espacios de interacción presenciales y digitales, en los que cotidianamente los más pequeños se desenvuelven. Por ello, es importante cuestionar y reflexionar acerca de estas ideas que parecen transmitirse de generación en generación.

Las teorías que los niños construyen sobre la sexualidad, se constituyen en la evidencia de que la sexualidad es un proceso traumático para los más pequeños, pues sienten curiosidad, dudas, angustias, deseos de experimentar y de explorar, es por ello que el niño “construye teorías, de gran valor para su comprensión del mundo, pero más destinadas a disponer de una forma de interpretación que le apacigüe, así sea transitoriamente, que a establecer una verdad” (Pérez, 1996:91).



Las teorías sexuales infantiles emergen porque el niño quiere buscar respuestas, este configura sus propias teorías imaginarias que posteriormente contrastará con las respuestas de los adultos que son más significativos para él (Maneiro y Minnicelli, 2013). En la sociedad contemporánea, no debe desconocerse que la información que circula a través de las series infantiles de televisión también influye en las representaciones y teorías que sobre sexualidad construyen los más pequeños, pues, a partir de estos contenidos pueden construir respuestas y perspectivas acerca de sus preocupaciones más importantes.

5.3. La influencia de las series infantiles de televisión en la construcción de representaciones sobre la sexualidad

En este apartado se habla del papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión en la construcción de representaciones sobre la sexualidad en un grupo de niños entre 5 y 6 años de edad. Para cumplir con este propósito, en primera instancia se habla de los materiales auténticos utilizados en el marco del estudio: 1) Se realiza un análisis argumental de Peppa Pig y La Doctora Juguetes y 2) Se presenta un análisis de los roles de los personajes de ambas series infantiles. En un segundo momento se hace referencia a los materiales educativos, y de manera específica se realiza un análisis argumental de las series El Show de Perico y de Kikirikí, el Notizín.

En un tercer momento, se describe el papel de las series infantiles de televisión en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad. Asimismo, se establece una comparación entre el papel de los materiales auténticos y los materiales educativos. Y en el

cuarto y último momento, se aborda la categoría de análisis el papel de los mediadores, a partir de las subcategorías: Interacción con la docente e interacción con los pares. En el gráfico 18 pueden visualizarse algunas relaciones entre estos conceptos.

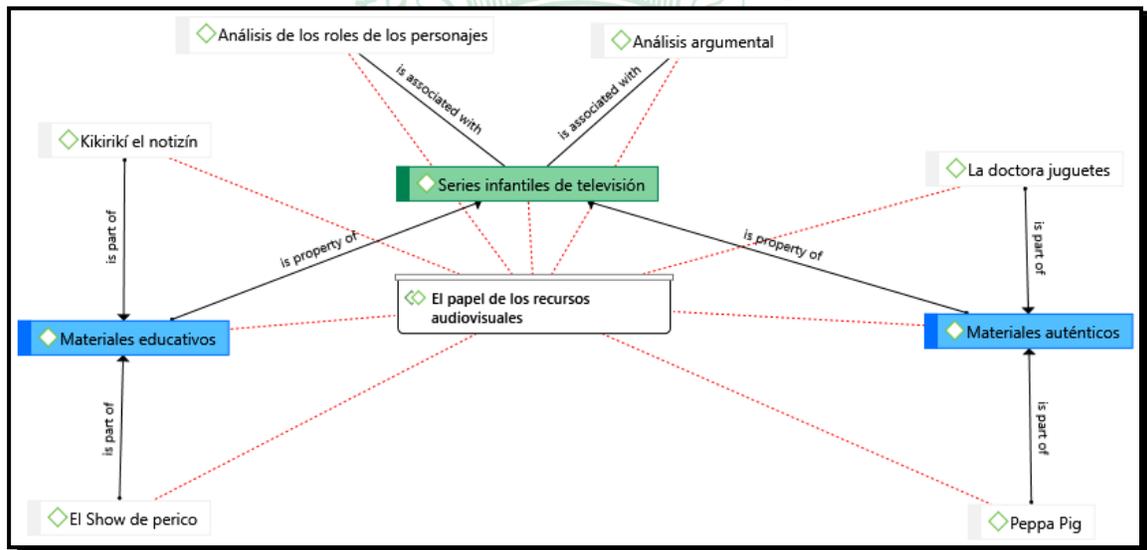


Gráfico 18. Árbol categorial sobre el papel de los recursos audiovisuales, elaborado mediante ATLAS.ti.

5.3.1. El uso de los materiales auténticos.

Los materiales auténticos forman parte de la vida cotidiana de los niños, y pueden ser textos, imágenes fijas o animadas, grabaciones de voces o textos publicitarios, que se caracterizan por abordar aspectos de la vida real, y que no buscan la consecución de objetivos pedagógicos, pues no han sido creados, ni diseñados para fines didácticos o formativos. En su mayoría, estos materiales refieren aspectos de la actualidad, y se encuentran en consonancia con los intereses de los estudiantes (Andrijević, 2010).

Para efectos de este estudio, se seleccionaron como materiales auténticos las series infantiles de televisión que los niños prefieren ver en la cotidianidad, y a partir de éstas, se enunciarán algunas reflexiones en torno a la posibilidad de vislumbrar relaciones con el asunto de la sexualidad, y explorar un poco su papel en el proceso de construcción de las representaciones acerca de la sexualidad.

5.3.1.1. Análisis argumental de las series.

A partir de este tipo de análisis, se describen las diferencias entre las tramas de las series en función del público al que éstas se dirigen (Valdivieso, 2013).

5.3.1.1.1. Peppa Pig.



Imagen 19. Serie infantil de televisión Peppa Pig

En esta serie se narra la vida de Peppa Pig y la de su familia. Peppa es una cerdita que se caracteriza por ser sociable y por compartir diversos espacios de juego y de dispersión con sus amigos y familiares. Se abordan principalmente temas relacionados con la vida cotidiana, pero los protagonistas de estas historias son animales humanizados —Seres zoomorfos—. La familia está conformada principalmente por papá cerdito, mamá cerdita, Peppa Pig y su

hermano George. La trama argumental se lleva a cabo en diferentes escenarios, donde se observan los personajes jugando e interactuando entre sí, aunque la casa de la familia de Peppa es uno de los espacios más reconocidos a lo largo del desarrollo de los diferentes episodios.

5.3.1.1.2. *La Doctora Juguetes.*



Imagen 20. Serie infantil de televisión La Doctora Juguetes.

En esta serie se narra la vida de la doctora juguetes, una niña que tiene la habilidad de hablar con los muñecos y los peluches, además de ayudarlos a sentirse mucho mejor cuando se les ha presentado algún problema. La niña se caracteriza por ser cuidadosa y delicada con los juguetes, se preocupa por su bienestar, y al igual que su madre se desempeña como médico.



En los diferentes episodios los juguetes se convierten en personajes animados que interactúan con la niña, y viven divertidas aventuras juntos. Una de sus principales características es la ayuda que está dispuesta a brindarle a los demás cuando ellos lo necesitan, y la serie es un claro ejemplo de la importancia del trabajo en equipo, pues la niña en compañía de sus juguetes es capaz de reparar con gran facilidad a los que por algún motivo se han dañado. La trama argumental frecuentemente se desarrolla en la casita de juegos de la doctora, en su cuarto o en algún otro lugar de su casa, y la familia está conformada principalmente por su mamá, su papá, su hermano y ella.

5.3.1.2. Análisis de los roles de los personajes de las series infantiles de televisión

Peppa Pig y La Doctora Juguetes.

El propósito fundamental de este tipo de análisis consiste en dar cuenta de los mensajes que se transmiten a través de los diferentes roles que desempeñan los personajes (Valdivieso, 2013).

Los protagonistas de la serie Peppa Pig son los integrantes de una familia que se encuentra conformada por el padre, la madre y 2 hijos (un niño y una niña). En esta serie es posible encontrar un padre grande, fuerte, enérgico y alegre, que trabaja como arquitecto y se preocupa por compartir tiempo con su familia. La madre es una cerdita inteligente, perfeccionista y competitiva, que se caracteriza por comprender y educar con amor a sus hijos, ella también trabaja en el computador desde su casa, por tanto, puede alternar el cuidado de sus pequeños con sus responsabilidades laborales. En cuanto a su aspecto físico,



este no es un asunto que le preocupa mucho, pues se maquilla y se arregla, pero su prioridad es compartir tiempo con su familia y conseguir lo que desea.

Peppa Pig es la protagonista principal de la serie, tiene muchos amigos y le encanta disfrutar y emprender diversas aventuras. Además, es capaz de tomar decisiones y de asumir nuevos retos. Y George es el hermano menor de Peppa, quien se caracteriza porque llora cuando algo no le gusta, escenario que se constituye en un claro ejemplo de que los niños también pueden llorar y expresar sus sentimientos cuando la situación lo amerita.

Los protagonistas de la serie infantil la Doctora Juguetes son los integrantes de una familia que también se encuentra conformada por el padre, la madre y dos hijos (una niña y un niño). El padre es un hombre afroamericano, es alto y delgado, se desconoce su profesión, y se observa frecuentemente colaborando en las tareas del hogar, mostrándose cariñoso y amoroso con sus hijos. La madre es médica y también es amorosa y tierna con sus hijos. Con respecto a su físico, se ha identificado que es una mujer afroamericana, que usa poco maquillaje y ninguna joya, su cuerpo es contorneado, pero no exageradamente esbelto.

Dony es el hermano menor de la doctora juguetes, también es de raza negra, y admira profundamente a su hermana, porque es capaz de reparar y arreglar todos los juguetes que se dañan. Y la Doctora juguetes es la protagonista de la serie, una niña afroamericana que cura y arregla juguetes y peluches, inspirada por su madre que como ya se mencionó, también es doctora. En esta serie infantil se les atribuye un lugar importante a las mujeres, pues ellas



ejercen actividades que son fundamentales para el buen funcionamiento de una sociedad. En definitiva, a partir de este programa infantil se promueve el reconocimiento y la aceptación de la diversidad, y se reconoce que las mujeres pueden asumir roles protagónicos en el ámbito social.

Tanto la serie de Peppa Pig como la de la Doctora Juguetes son protagonizadas por personajes femeninos, son ellas el centro de las historias, ejercen liderazgo frente a los demás, y son capaces de tomar decisiones y de asumir retos.

5.3.2. El uso de los materiales educativos.

Los materiales educativos han sido elaborados con la finalidad de ser utilizados en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es el caso puntual de las series de televisión El Show de Perico y Kikirikí, el Notizín, pues a partir de éstas puede abordarse el asunto de la sexualidad con niños y jóvenes, y a su vez, éstas ofrecen la posibilidad de discutir multiplicidad de aspectos con los estudiantes.

5.3.2.1. Análisis argumental de las series.

5.3.2.1.1. El Show de Perico.



Imagen 21. Serie de televisión El Show de Perico

Este es un programa que ha sido creado y pensado para el público infantil, y a partir de su abordaje puede hacerse referencia al tema de la sexualidad. Los protagonistas de la serie son Perico, un huevo que no ha roto su cáscara, y Amanda.

Cada capítulo del show inicia con la presentación que Perico y Amanda hacen del conflicto que los convoca, después ingresa el primer invitado, quien expone una versión de la situación que considera problemática. En el transcurso del capítulo se exploran posibilidades para resolver la situación problema. Antes del cierre, Perico recapitula lo que pasó en el episodio, y es así como los televidentes pueden recordar las posibilidades que se han ido recogiendo durante todo el programa.

Las diferentes situaciones que se representan en el Show de Perico, tienen elementos que pueden ser aprovechados para su uso pedagógico. La característica principal de este



programa, es que se muestran diversas miradas sobre una misma situación para poder tomar decisiones sobre ella (Colombia Aprende, 2004).

5.3.2.1.2. *Kikirikí, el notizín.*



Imagen 22. Serie de televisión Kikirikí, el notizín.

A partir de esta serie de televisión se abordan temas relacionados con el conflicto armado y la diversidad sexual. El formato que lo caracteriza es atractivo para niños y jóvenes y, además, es una serie que permite introducir temas de discusión y reflexión en el contexto educativo. De acuerdo con Guzmán (2007), el principal objetivo es educar a través de contenidos que enseñen y enriquezcan el pensamiento, los valores y la formación de los más pequeños.

Este es un programa de títeres, colorido y con mucho movimiento. Su escenario principal es un set de noticias, aunque la mayoría de notas se realizan en espacios exteriores donde ocurren los acontecimientos noticiosos. La presentación del noticiero está a cargo de Yazmín y de Casimiro. Y las reporteras son las chicas Cómo y Por qué, que de manera muy recursiva obtienen de sus entrevistados toda la información que desean conocer (Guzmán, 2007).



5.3.3. Reflexiones en torno al uso de las series infantiles de televisión como materiales auténticos, que favorecen la construcción de representaciones sobre la sexualidad.

Los recursos audiovisuales son un conjunto de técnicas visuales y auditivas que apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitan la forma de comprender e interpretar las ideas, y le ofrecen la posibilidad al niño de crear, construir y descubrir sus propios aprendizajes para transferirlos a otros contextos. Su importancia reside en el hecho de que crean un entorno dinámico y variado a partir del cual los estudiantes construyen sus aprendizajes de manera autónoma, y por tanto, asumen un papel activo en su proceso de formación (Paternina y Peña, 2012).

Durante el desarrollo del estudio, se evidenció que los niños a partir de los programas infantiles de televisión dieron cuenta de las ideas más relevantes de cada uno de los episodios, y lograron explicar de forma clara lo que comprendieron a partir de éstos. De igual manera, se identificó que las series infantiles de televisión juegan un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje de los niños, transmiten un mensaje útil para sus vidas, y los entretienen y divierten.

Asimismo, se evidenció que las series infantiles de televisión posibilitaron la generación de debates, discusiones, conversaciones y diálogos entre los mismos niños, y favorecieron el análisis y la reflexión por parte de los pequeños con relación a algunos de los asuntos relacionados con la sexualidad. En definitiva, ellos lograron expresar sus puntos de



vista, se confrontaron y refutaron las ideas con las que no se encontraban de acuerdo, teniendo en cuenta sus experiencias previas. Al respecto, Rateau y Lo Monaco (2013) señalan que:

La puesta en común favorece la posibilidad de descubrir y de acceder al conocimiento de otras informaciones nuevas, pero, sobre todo, de darse cuenta de las convergencias que tienden a crear condiciones de aparición de consensos y a conferir una validez social a las diversas opiniones, informaciones y creencias compartidas. (p. 25)

Los diálogos que se generaron a partir de la utilización de los materiales auténticos, posibilitaron que los niños hablaran sin censura, y comprendieran que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que todos pueden expresar sus puntos de vista, aunque piensen de manera diferente. A partir de las series infantiles de televisión que los niños observaron, se generaron discusiones y conversaciones entre ellos, en estos espacios de diálogo se refutaron, aclararon algunas dudas, y expresaron de manera tranquila, espontánea, con sencillez y naturalidad sus sentires, pensamientos e ideas relacionadas con el tema de la sexualidad. Todos pudieron opinar en el momento en el que lo desearon, no hubo ninguna persona experta en el tema, pues los saberes se construyeron entre todos, y algunas conclusiones a las que se llegaron fueron producto de la discusión que se generó entre los mismos niños.

Otro de los hallazgos del presente estudio, es que los niños pudieron escuchar a partir de las series infantiles de televisión múltiples ideas sobre la sexualidad, en ocasiones, algunas de ellas distintas a las que cotidianamente circulan en su contexto inmediato, lo que les permite ampliar sus miradas y perspectivas. Un posible ejemplo de ello, hace referencia a uno de los episodios de la doctora juguetes que hace poco se estrenó, y a partir del cual se han desatado múltiples polémicas.



Imagen 23. Episodio sobre diversidad sexual en el programa infantil La Doctora Juguetes

En este capítulo denominado: “El plan de emergencia”, aparece una pareja homosexual conformada por una mujer blanca y otra negra, que tienen dos hijos. Algunos han señalado en las redes sociales, que éste es un gran episodio porque se tienen en cuenta otras formas de expresión de la sexualidad y otras maneras de conformar una familia. Sin



embargo, hay quienes consideran que estos contenidos no son aptos para los niños y no hay razones para naturalizar este tipo de situaciones.

Con este ejemplo, lo que se pretende es señalar que a partir de las series infantiles de televisión que los niños cotidianamente ven, se presenta información con la que muchos de ellos no se encuentran familiarizados, y se considera que no se trata de asumir con total indiferencia este tipo de contenidos, ni de celebrarlos, pero tampoco de rechazarlos, pues los niños cada vez están accediendo con más frecuencia a diferentes contenidos relacionados con el cuerpo, las orientaciones sexuales, los roles de género, y demás aspectos. Por tanto, se cree que más allá de impedir que los niños vean estos capítulos, de criticarlos o de censurarlos, han de permitir reflexionar e interrogar el papel como adultos para acompañar estos procesos. Pues tal y como lo señalan Canciano y García (2006), pensar las infancias exige, a su vez, pensar en los adultos, lo que implica interrogar nuestros modos de actuar, proceder y de pensar.

Para terminar este apartado, se le da la palabra a la profesora titular del grupo de niños con el que se trabajó, pues ella considera que los programas infantiles de televisión tienen sus efectos en la educación de los niños, en tanto considera que:

Los niños necesitan acompañamiento en todos los procesos que desarrollan, y especialmente con el manejo de la televisión por los peligros que esto ejerce en ellos, pues los niños tienen una retentiva al 100% y tienden a imitar absolutamente todo lo que ven, esto se ve reflejado en los juegos que practican. Ellos en la escuela imitan todo lo que ven, si ven



a Superman lo imitan, si ven programas violentos, juegan con armas. Evidentemente el niño tiene que estar acompañado de un adulto responsable para ver la televisión, incluso si es un programa infantil, porque éstos necesitan orientación, ya que abordan algunos temas que, aunque a los niños les gustan, no son muy adecuados en determinadas ocasiones (Maestra cooperadora).

A partir de la opinión de la maestra cooperadora, se recuerda a Buckingham (2000), cuando señaló que “incluso en los contenidos producidos directamente para niños aparecen reflexiones sobre facetas del mundo que antes se consideraba inapropiado que los niños vieran o conocieran” (p. 33). Por ello, lo ideal no es asumir un enfoque proteccionista frente a los contenidos televisivos, sino que se trata de preparar a los niños para explorar y reflexionar sobre sus propias experiencias como consumidores de determinados contenidos, la idea es acompañarlos, orientarlos, propiciar espacios de discusión y reflexión, con el propósito de que “puedan comprender la diferencia entre ellos mismos y las otras personas” (p. 35).

5.3.3.1. Comparación entre el papel que cumplen los materiales auténticos y los materiales educativos en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad.

Los materiales auténticos están en cualquier lugar y forman parte de la vida cotidiana de los niños, y aunque no tienen en cuenta propósitos de enseñanza, los niños se encuentran familiarizados con éstos y logran incorporar algunas de las ideas en sus discursos y en sus



modos de relacionarse. Por tanto, los materiales auténticos no solamente entretienen y divierten a los niños, sino que también favorecen el desarrollo de algunas ideas asociadas a la sexualidad en los más pequeños.

Durante el desarrollo del estudio se identificó que los niños prefieren ver los materiales auténticos, pues en las ocasiones en los que se les presentaron las series educativas se mostraron contentos, pero no tan emocionados, ni interesados como cuando observaron los materiales auténticos. El formato de las series educativas es atractivo, su propósito principal consiste en favorecer el desarrollo de aprendizajes en la población infantil y juvenil, y se caracterizan por ser coloridas y divertidas.

No obstante, resultan poco familiares para los niños y no logran despertar en ellos tanto interés como los materiales auténticos. De hecho, algunos niños expresaron: “Este programa es muy aburrido, nunca lo he visto”, “Qué pereza esa serie, no nos gusta, veamos mejor a Peppa Pig, la Doctora juguetes o a Jake y los piratas del país de Nunca Jamás”, pero las historias y los personajes los atrajeron, y finalmente lograron concentrarse en la historia representada en el material educativo. Al respecto, vale la pena formularse la siguiente pregunta ¿Se producen los efectos esperados en la población infantil a partir del uso de los programas educativos?

Tal y como lo Señalan Salomon y Martin del Campo (1983), un programa de televisión educativo habitualmente es más intencional y “apunta a audiencias específicas y a unas finalidades precisas” (p. 8). Asimismo, busca la realización y el desarrollo personal de

los telespectadores, y para su presentación debe tener en cuenta algunas características como: “El formato, los personajes principales, el uso de la música, el ritmo y la rapidez, el estilo narrativo y las características del narrador, los decorados y la duración del programa” (Holtzman, Aghi y Sakamoto, 1983: 17).

En definitiva, a partir del estudio se identificó que los niños mostraron mayor interés y concentración cuando vieron los materiales auténticos, y sin desconocerse el potencial educativo de los programas con una intencionalidad pedagógica, pudo observarse que los materiales auténticos permiten que se generen diálogos entre los niños, ellos hablan de forma espontánea y con naturalidad, se identifican con los personajes, con las expresiones y la forma de comunicarse de los personajes, y logran describir con propiedad cada una de las historias, muchas de las cuales guardan relación con su vida cotidiana. Mientras que en las series educativas se emplea un vocabulario mucho más elaborado y técnico, que, si bien permite que los niños tengan mayores claridades conceptuales, ofrece información que en ocasiones desborda los intereses de los niños.

5.3.4. El papel de los mediadores.

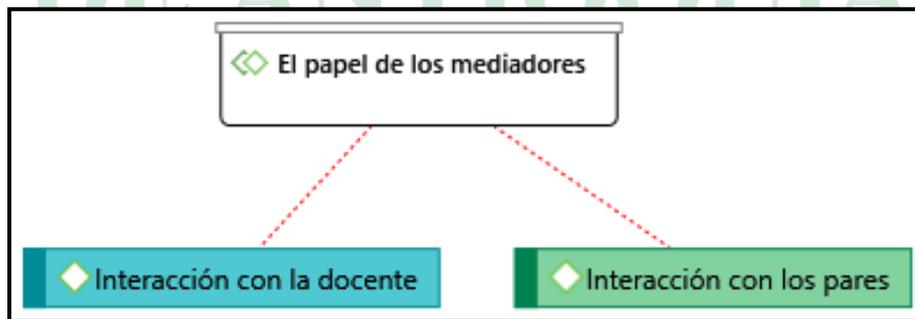


Gráfico 19. Árbol categorial sobre el papel de los mediadores, elaborado mediante ATLAS.ti.



Las representaciones que los niños tienen sobre sexualidad cambian y se modifican permanentemente, pues éstas son construcciones que se tejen en las relaciones que establecen con los demás, y a partir de la información que circula a través de las tecnologías digitales. En este sentido, la interacción del niño con sus seres queridos más cercanos: Madre, padre, hermanos, abuelos, tíos y demás, influyen en las ideas que tienen en torno a la sexualidad, al igual que los profesores, compañeros de juego, vecinos y pares. En el caso puntual del presente estudio, se eligió centrar el análisis entre la docente y los pares, en tanto las relaciones e interacciones entre docente-niño, y niño-niño, pudieron observarse durante el desarrollo del trabajo de campo.

5.3.4.1. Interacción con la docente.

Se aclara que las observaciones iniciales no se realizan con respecto a la docente cooperadora, en tanto ella no fue quien orientó el desarrollo de las secuencias didácticas. Por tanto, esta descripción se centra en la participación de dos normalistas superiores que actuaron como guías y acompañantes en este proceso. Durante el desarrollo de las diferentes actividades, ambos docentes reconocieron los saberes previos de los niños en torno al tema de la sexualidad, les permitieron hablar y participar teniendo en cuenta sus vivencias cotidianas, y a su vez, favorecieron y posibilitaron que los niños construyeran sus propios aprendizajes, pero algunos de ellos a partir del “deber ser”, pues en el quehacer como docentes es frecuente que se pongan en juego sus formas de pensar y de relacionarse con el mundo.



Un ejemplo específico de este asunto, es que la mayoría de los niños expresaron muy claramente que no comparten la idea de que personas del mismo sexo consoliden una relación de pareja, frente a este tipo de situaciones, en ocasiones los docentes trataban de intervenir e influir en los modos de pensar de los niños, lo que no está mal, pues son formadores y docentes, pero más allá de los comentarios de expresar si está bien o mal la forma de pensar de una u otra persona, se trata de tener en cuenta sus ideas y opiniones, devolver preguntas, generar reflexiones, permitir que se generen los diálogos y las discusiones en torno a estos temas, y sobre todo, educar con el ejemplo en el día a día.

En general, los docentes les permitieron a los niños jugar libremente; explorar diferentes juguetes, y juegos análogos y digitales teniendo en cuenta sus intereses. Los acompañaron, “los dejaron ser”; los orientaron, y principalmente, los escucharon y los trataron como interlocutores válidos, que saben y conocen sobre el tema de la sexualidad.

Por su parte, la docente cooperadora considera que: “Para hacer unas buenas prácticas educativas no es necesario darles conferencias de género a los niños, porque lo más importante es que se les brinde una educación basada en valores como el amor, la comprensión, el respeto, y la tolerancia. Y, sobre todo, poniéndoles unas normas claras y unos límites de convivencia”. La docente cree que “no se les debe educar de manera distinta a los niños y niñas, lo fundamental es darles buen ejemplo, y que reconozcan que entre hombres y mujeres nos tratamos con respeto, y que entre todos debemos asumir ciertas responsabilidades para poder vivir de la mejor manera”.



La maestra parte de la idea de que el asunto de la sexualidad está latente, presente en la vida de los niños. Por ello, más allá de informarlos sobre estos asuntos, propone educar con el ejemplo, y aprovechar cada situación cotidiana para formarlos en lo que al tema de la sexualidad se refiere.

5.3.4.2. Interacción con los pares.

Se observó que las niñas que participaron en la investigación disfrutaron cuando se caracterizaron de reinas, princesas, enfermeras, bomberas y policías. Además, les gustó jugar con muñecas, cocinas e implementos de aseo, pues estos juguetes las reunían a todas y concentraba sus intereses.

De otro lado, los niños se mostraron alegres cuando se caracterizaron de policías, bomberos y piratas. Y se reunieron para jugar con espadas, carros, y a policías y ladrones. A partir de estos juegos de roles se identificó una clara preferencia en los niños por jugar con los juguetes que tradicionalmente se han asociado al género masculino, así como en las niñas, un especial gusto por los juegos y juguetes que con el paso del tiempo se han relacionado más con el género femenino que con el masculino.

Sin embargo, hay algunos niños que actuaron distinto a lo común, específicamente cuando un niño jugó a barrer y a trapear, otro jugó a la cocinita, mientras un último participante jugó a las princesas y con muñecas. Además, una de las niñas jugó con un carro y la otra se caracterizó de pirata. Aunque se identificó que los niños jugaron tranquilamente, se involucraron en los espacios de juego, y exploraron otras posibilidades para compartir



entre ellos, se observó que los niños que decidieron apostarle a explorar otras formas de jugar, terminaron jugando únicamente con las niñas, mientras los niños se concentraron en sus juegos.

Al respecto, conviene señalar un apartado de González y Cabrera (2013), en el que expresan que:

Los pares ejercen un papel fundamental a la hora de repetir modelos de comportamiento, son ellos los encargados de perpetuar acciones muchas veces no apropiadas, que son avaladas por los compañeros con risas, gritos y otras manifestaciones las cuales permiten el acceso a un grupo social específico. Estos [niños] necesitan de la aprobación de los demás, de modo que buscan diversas formas para ello. (p. 356)

En definitiva, entre los mismos niños se aprueban o se rechazan las ideas que tienen sobre la sexualidad; ellos constantemente interactuaron, expresaron formas de pensar y de relacionarse con el mundo, algunas de las cuales fueron avaladas por sus pares, mientras que otras fueron interrogadas y cuestionadas.

5.4. Implicaciones de la investigación para el campo de la pedagogía infantil mediática

En este apartado se describen algunas de las implicaciones de la investigación para el campo de la pedagogía infantil mediática, la ruta de escritura y discusión que se seguirá es la

Facultad de Educación

siguiente: 1) Se habla de las miradas y perspectivas de los niños en la investigación sobre la sexualidad, a partir del abordaje del papel del investigador, la reflexión en torno a la idea del niño como sujeto de palabra, y se hace referencia al lugar de la escucha en las relaciones pedagógicas, y del fenómeno de la patologización de la infancia, 2) Se hace alusión a la relación entre el juego, la publicidad y las series infantiles de televisión, y de sus efectos en el mercado infantil contemporáneo, y 3) Se interroga el lugar que ocupan las series infantiles de televisión en las ideas que sobre sexualidad construyen los niños.

En el gráfico 20 pueden explorarse algunas relaciones entre la categoría, subcategorías y variables de análisis.

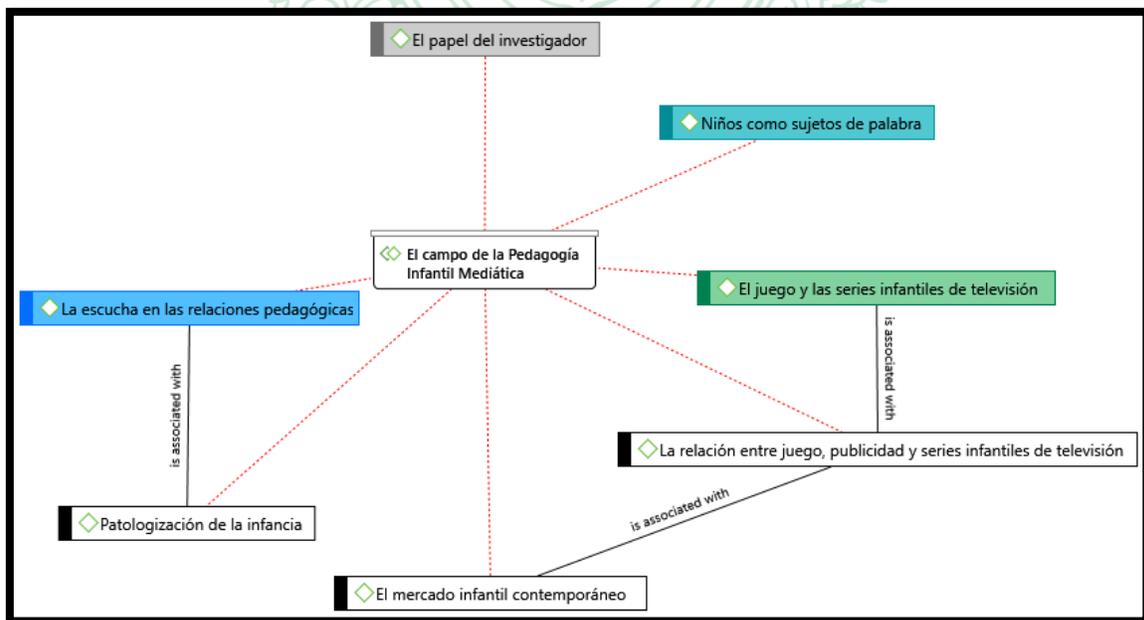


Gráfico 20. Árbol categorial sobre el campo de la pedagogía infantil mediática, elaborado mediante ATLAS.ti.



5.4.1. Miradas y perspectivas de los niños en la investigación sobre la sexualidad infantil.

La forma como el investigador se relaciona con el niño influye de manera significativa en todo lo que éste pueda llegar a decir, o por el contrario se niegue a expresar. En este sentido, se requiere un investigador que no emita juicios, ni que sea autoritario, así los niños se expresarán libremente y sentirán “que sus opiniones serán aceptadas y no serán juzgadas” (Gollop, 2010: 79). Por ello, se recomienda que los investigadores se liberen un poco de su apariencia de saber, y hagan todo lo posible por darles la oportunidad a los niños de expresar sus opiniones, miradas y perspectivas sobre el tema de interés que los convoca (Gollop, 2010).

Reconocer a los niños como sujetos de palabra, implica partir del presupuesto de que ellos son capaces de actuar, reflexionar y de pensar por sí mismos, en tanto ellos tienen su propia perspectiva del mundo y pueden:

Compartir sus vivencias, formas de pensar, opiniones y puntos de vista en condiciones de diálogo, y actividades que posibiliten la comprensión tanto para sí mismos como para el investigador. El reto, entonces, está en comprender y hacer valer la voz de niños y niñas en toda su complejidad y diversidad de significados, donde el investigador cumpla un papel de apoyo recurriendo a estrategias acordes a los contextos e intereses de ellos y ellas.

(Estupiñán, 2014; 159)



Considerar al niño como un sujeto de palabra, tiene efectos a lo largo de su vida, pues significa que es un sujeto castrado, que se inscribe en la ley, en la cultura y en lo simbólico, y que, además, se inscribe en él la posibilidad del deseo, se asume como un ser en falta, y se encuentra en capacidad de asumir una posición sexuada. Desde esta perspectiva y teniendo como referencia al campo del psicoanálisis, se puntualiza que concebir al niño como un sujeto de palabra, implica que el niño está en un espacio en el cual es reconocido como sujeto responsable, se abre el campo de la responsabilidad, y se irá inscribiendo frente al otro, para responderle a ese otro (Rojas y Lora, 2008).

En consecuencia, partir de la idea del niño como un sujeto de palabra, es advertir que hay un otro, y hacerlo existir. Esta idea de reconocimiento es la puerta de entrada para conocer al niño, atender a sus singularidades y escuchar su experiencia particular, pues la escucha tiene un lugar central en las relaciones pedagógicas, en tanto cada sujeto tiene una historia, unos saberes, unas tradiciones, y habita en un contexto específico que lo hace distinto y lo individualiza. Así pues, que las relaciones pedagógicas no se pueden inscribir en la mera repetición, ya que exigen una y otra vez que sean re-interrogadas y reinterpretadas, porque en ellas se conjugan un universo de afectos encontrados entre adultos y niños (Frigerio, 2012).

Reconocer al niño como sujeto de palabra, escucharlo y darle un lugar a sus interrogantes, enfrenta al adulto a concordancias y discordancias inter-generacionales, pues surgen preguntas que en ocasiones el adulto es incapaz de responder, y los enigmas de los



más pequeños lo enfrentan “a los propios enigmas; a la propia posición subjetiva ante lo real de la experiencia” (Maneiro y Minnicelli, 2013: 546). Esto sucede, porque:

La infancia no es una época idílica y sin problemas con la que fantaseamos los adultos, es un período de grandes convulsiones, de pasiones intensas, de miedos, incertidumbres. Es una época de crecimiento, de adquisiciones nuevas, en la que el soporte de los otros es fundamental. El psiquismo se estructura en una sociedad determinada y en una historia colectiva. Es decir, que nuestra historia es siempre a la vez una Otra historia. (Maneiro y Minnicelli, 2013: 546)

En definitiva, darle un lugar a las preguntas de los niños es fundamental, para que puedan tramitar e intentar construir respuestas acerca de sus preocupaciones más esenciales con respecto a su sexualidad, pues cuando esto no sucede, se genera un fenómeno que se ha denominado la patologización de la infancia “como una alienante forma de tratamiento social de las diferencias, [una] nueva forma de expulsión de la sexualidad infantil del terreno de la educación y transmisión humana en la cultura” (Maneiro y Minnicelli, 2013: 547).

En los últimos años ha predominado una tendencia relacionada con la patologización y medicalización de la infancia, “pareciera que hoy, todo modo de transmisión se comprende mejor si es genético, orgánico o celular, es decir, si tiene un soporte material” (Maneiro y Minnicelli, 2013: 548). Desde esta perspectiva, en muchas oportunidades se observa una cierta preferencia de los adultos por ubicar la causa del trastorno que el niño puede padecer,



en alguno de los aspectos funcionales y orgánicos, sin atender a las posibilidades relacionadas con la expresión de sus angustias, miedos, temores y dudas (Maneiro y Minnicelli, 2013).

5.4.2. La relación entre juego, publicidad y series infantiles de televisión.

El juego y las series infantiles de televisión se articulan y se relacionan, pues los programas infantiles que los niños cotidianamente ven, estimulan algunos de los juegos que acostumbran practicar, y aunque se reduce el tiempo de juego colectivo aumenta el nivel de contacto entre los pequeños, en tanto la televisión constituye un mundo generalizable de contenidos y un lenguaje común que les da la posibilidad de relacionarse, agruparse y hablar en los mismos términos (Duek, 2012).

La exposición a los mensajes de los medios por parte de los más chicos supone, más allá de la familiaridad de éstos con sus temáticas, personajes, géneros, etcétera, la recepción de un caudal importante de información y publicidades. En este sentido, y en estrecha relación con los procedimientos de los que se vale la industria cultural, los niños ven una y otra vez ya no sólo los programas y sus personajes, sino las publicidades de los objetos que se desprenden de dichas emisiones: muñecos, juegos de mesa, juegos electrónicos, ropa, útiles escolares, utensilios para comer, platos, tazas, entre tantas otras cosas. Este conjunto de objetos es llamado en el mundo



publicitario como merchandising¹⁹. La venta de productos asociados a los programas televisivos reporta ganancias millonarias a los productores, quienes establecen un proceso circular que comienza cuando los niños ven un programa, les gusta, buscan tener algún objeto, lo tienen e inmediatamente aparece otro y es así como se retroalimenta la demanda, con la ayuda de las emisiones de publicidad directa o encubierta en los programas o en las pausas. (p. 654)

Como puede observarse, el tamaño del mercado infantil contemporáneo ha crecido significativamente y se orienta directamente a los más pequeños, pues “El conjunto de productos y servicios comerciales a su disposición se ha expandido de forma masiva y los niños se convierten en objetivo como consumidores cada vez más, a edades más tempranas” (Buckingham, 2013: 94).

Por ello, los especialistas en el mercado infantil contemporáneo “tratan de entender y controlar a los consumidores, pero estos no siempre se comportan del modo esperado” (Buckingham, 2013: 114). Al hacer referencia particularmente a los niños, esta idea tiene sentido porque ellos se constituyen en un mercado que “se mueve a gran velocidad y es muy volátil” (p. 114). En definitiva, se cuestiona la idea de los niños como consumidores

¹⁹ Como parte del mismo grupo semántico que marketing [mercadotecnia], merchandising articula merchandise [mercancía] y la terminación inglesa ing que supone la puesta en acción de esa mercancía, su comercialización.



vulnerables e inocentes, y de los especialistas del mercado infantil contemporáneo como expresión del poder e injustos manipuladores de los niños, en tanto “Ellos disfrutaban de cierto grado de poder y agencia en sus tratos con el mercado: Pueden resistirse y, de hecho, se resisten a lo que se les ofrece y pueden adecuarlo y utilizarlo de formas diversas e imprevisibles” (p. 115).

5.4.3. El lugar de las series infantiles de televisión en las ideas que sobre sexualidad construyen los niños.

A partir de este estudio, se reconoce que las series infantiles de televisión tienen un lugar central, así como los padres, los familiares más cercanos, los maestros, los pares y demás, en las ideas que los niños construyen y reconstruyen sobre el asunto de la sexualidad, ya que se observó que los niños se identifican con algunos de los personajes de las series porque les gustan y les llama la atención, y de manera específica, porque les atrae la forma de relacionarse con los demás, el modo de vestir, las actividades y los juegos que practican, o la manera como hablan, o por el contrario, porque se distancian de esos atributos que provienen de los personajes que se representan en los programas infantiles.

Esos rasgos de los personajes de las series infantiles de televisión, son reproducidos por los niños —En los espacios de juego, en las conversaciones o en los dibujos que realizan— “más o menos fielmente como manera de reafirmar su yo, su identidad y como forma de asumir un yo-otro temporal y provisorio y gozar esa experiencia” (Duek, 2012:



654). En estos espacios de juego, creación y diálogo también fue posible identificar algunos de los intereses, deseos y preocupaciones de los niños, así como aquellas características que eligen reproducir y aquellas que no les agradan de los personajes asociados a las series infantiles de televisión que más les gustan.

Generalmente a los niños los particularizan y singularizan como sujetos, los atributos que adoptan como propios de los personajes de las series infantiles de televisión, pues los pequeños toman esos rasgos para asumirlos como propios y establecer una forma de lazo social con los demás (Pérez, 2011). De modo que, los niños construyen y reconstruyen ideas sobre sexualidad que se encuentran asociadas y articuladas con los personajes, las relaciones y las situaciones que se generan en las series infantiles de televisión que cotidianamente ven; con esto no se quiere decir que son las únicas que intervienen en la creación de las representaciones sobre sexualidad, pues tal y como se ha mencionado a lo largo del estudio, la familia y la escuela también cumplen un papel fundamental y determinante en estas reconstrucciones, y lo que se genera es un proceso de construcción y reconstrucción, en el que la información que circula sobre el asunto de la sexualidad —Las ideas tradicionales y las contemporáneas— se entremezclan y se relacionan entre sí. Y es de esta manera como los sujetos pueden “construir respuestas, posiciones y elecciones acerca de sus preocupaciones más esenciales” (Pérez, 1996:94).



En suma, las series infantiles de televisión les permiten a los niños asumir determinadas posiciones con relación a la sexualidad, y favorecen la creación de espacios de diálogo en los que el niño pueda establecer y fortalecer lazos sociales, tomarse la palabra, construir respuestas, hacer elecciones, y asumirse como un sujeto responsable de sus decisiones y de sus actos, dado que:

La sexualidad infantil no puede ser hablada sino por alusión. No se trata de que sea educada por información sexual científicamente validada; se trata de generar espacios colectivos donde la sexualidad se manifieste en sus diferentes variantes; donde la sexualidad en el sentido de Eros aliente la creación de lazo social y de producción de cultura; sexualidad que encuentre condiciones de posibilidad para la instalación de diques psíquicos que enmarquen el empuje pulsional sin cauce psíquico. (Maneiro y Minnicelli, 2013: 551)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación**

Este estudio se enfocó en el análisis y reflexión del papel que juega la incorporación y el uso de las series infantiles de televisión, en la construcción de las representaciones sobre la sexualidad en un grupo de niños entre 5 y 6 años de edad, de la institución educativa Obispo Emilio Botero González de la vereda Las Mercedes del municipio de Marinilla. Para la consecución de este objetivo, por un lado, se identificaron y caracterizaron las 20 series infantiles de televisión que privilegian los niños, y las cuales se encuentran vinculadas con algunas formas de expresión de la sexualidad, y por el otro, se describieron algunas de las representaciones que sobre la sexualidad han construido los niños; esto con la intención de derivar algunas implicaciones de la investigación para el campo de la pedagogía infantil mediática.

El estudio muestra que muchos de los programas infantiles de televisión que los niños ven se relacionan con su vida cotidiana, les resultan afines y familiares, y se caracterizan por presentar los contenidos de forma amena y atractiva para los más pequeños. Asimismo, que a través de la mayoría de los programas televisivos se les transmiten mensajes positivos a los niños, aunque también existen otros que muestran comportamientos agresivos y develan relaciones de poder entre los personajes. Y a su vez, que las series infantiles de televisión repercuten en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños, pues se reconoce que la televisión puede tener efectos tanto positivos, como negativos en sus vidas.



Con respecto a las representaciones que los niños construyen sobre sexualidad, es posible manifestar que los diferentes significados y sentidos que los más pequeños le atribuyen a ésta, son resultado de sus vivencias, experiencias y de las relaciones que establecen con la familia, la escuela y las tecnologías digitales. De manera específica, en cuanto a los modos de expresión de la sexualidad se evidenció que: 1) Los niños comprenden las diferencias anatómicas entre los sexos; 2) se identifican con sus seres queridos y con los personajes de las series infantiles de televisión que cotidianamente ven, teniendo en cuenta algunos atributos tales como: El vestido y los aspectos físicos, la forma de ser, y los juegos y actividades que normalmente realizan; 3) la mayoría de los niños consideran como inimaginable e inaceptable que dos personas del mismo sexo consoliden una relación de pareja, y 4) algunos de los participantes revelaron que la sexualidad se encuentra asociada a unos límites y a unas regulaciones que se deben admitir para manifestar y expresar los afectos.

Por tanto, se confirmó que los niños construyen teorías sobre la sexualidad en el devenir de su configuración subjetiva, pues ellos elaboran y crean algunas ideas relacionadas con asuntos como las diferencias anatómicas entre los sexos, los roles de género, las identificaciones sexuales, la orientación sexual, la ética sexual, el encuentro íntimo, el embarazo, el nacimiento, el matrimonio, el cuerpo, y la relación entre la sexualidad, el amor y el buen trato; representaciones que se configuran a partir de las relaciones que se entretienen entre la información proveniente de la familia, la escuela y en este caso, las series infantiles de televisión.



Asimismo, a partir del análisis de las representaciones que los niños construyen sobre sexualidad, se encontró que no parece existir siempre una coincidencia entre sus representaciones, y aunque el contexto social en el que se insertan los niños es bastante similar, se evidencia no solo una dimensión objetiva de las representaciones, sino también subjetiva. Pues algunos niños comparten sus representaciones sobre sexualidad, mientras que otros han construido sus representaciones a partir de sus modos particulares de interpretar sus vivencias y experiencias, representaciones que, como bien lo señala Mejía (2016), no son necesariamente producto de una interpretación social de la realidad.

En cuanto al papel que las series infantiles de televisión tienen en las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad, se develó que éstas favorecen la creación de diálogos, conversaciones, discusiones, análisis y reflexiones en torno al asunto de la sexualidad entre los mismos niños. Además, a partir de las series infantiles de televisión los niños pudieron acceder a otras connotaciones referidas al tema de la sexualidad, muchas de las cuales pueden ser distintas a las que cotidianamente circulan en su contexto inmediato, como por ejemplo: La idea asociada a los roles de género como intercambiables y flexibles, y la posibilidad de que una persona se identifique tanto con personajes femeninos como masculinos, independientemente de su sexo biológico; lo que les permitió a los niños ampliar sus miradas, tener en cuenta otras perspectivas, reflexionar y asumir determinadas posiciones.



A su vez se reconoció que, en los juegos de roles, en los diálogos que se generaron y en los dibujos que realizaron los pequeños, se identificaron algunos de los intereses, deseos y preocupaciones de los niños con respecto al asunto de la sexualidad, así como aquellas características que eligieron reproducir y las que no, de los personajes asociados a los programas televisivos infantiles que más ven.

Otro de los hallazgos del estudio, indicó que los niños prefieren los materiales auténticos sobre los materiales educativos, pues estos últimos resultaron poco familiares para los pequeños, y no lograron despertarles tanto interés como los materiales auténticos. Se aclara que la intención de esta investigación no consiste en desacreditar las posibilidades pedagógicas de los materiales educativos, pero se concluyó que los materiales auténticos permiten que los niños: 1) generen diálogos espontáneos entre ellos; 2) se identifiquen con algunos de los personajes de las series infantiles, y 3) describan las historias y establezcan relaciones con su vida cotidiana. Mientras que en las series educativas se emplea un vocabulario mucho más elaborado y técnico, que, si bien permite que los niños tengan mayores claridades conceptuales, ofrece información que en ocasiones desborda los intereses de los pequeños.

Durante el desarrollo de la investigación³ se ha hecho énfasis en que las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad, se componen de múltiples fragmentos que se derivan de las vivencias, interacciones e interpretaciones que hace el niño en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve. En este sentido, sus ideas se



encuentran influencias por la familia, los pares, los docentes y las series infantiles de televisión que cotidianamente ve. En el marco de este estudio, se encontró que los docentes y los pares aprueban o rechazan las ideas que los sujetos tienen sobre la sexualidad; ellos constantemente interactúan, expresan formas de pensar y de relacionarse con el mundo, algunas de las cuales son avaladas, mientras que otras son interrogadas y cuestionadas.

Asimismo, se considera que a partir de este estudio se derivan diversas implicaciones para el campo de la pedagogía infantil mediática. Para empezar, se señala que la investigación muestra que los niños pueden expresar sus opiniones sobre el tema de la sexualidad, por ello es importante generar espacios en los que se les permita poner a circular sus miedos, deseos, angustias y posiciones frente a este tema. Un asunto que implica que algunos maestros replanteen la manera como establecen las relaciones pedagógicas, pues se requiere que los docentes estén dispuestos a “hacer existir” al niño, a atender a sus singularidades, y a reinterrogar sus prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se piensa que es importante reflexionar acerca del papel que se les ha dado a las tecnologías digitales en los procesos formativos, pues no se trata de usarlas por usarlas, sino de tener propósitos claros y definidos, de detenerse a pensar acerca de sus posibilidades pedagógicas y, sobre todo, reconocer la importancia que tiene el maestro como sujeto mediador, pues su papel es fundamental.

**Facultad de Educación**

De otro lado, este estudio confirma que las tecnologías digitales influyen en la manera de actuar y en la forma como los niños se relacionan, de manera particular muestra como las series infantiles de televisión, perfilan otras formas de relación entre niños y niñas, y entre hombres y mujeres, otras maneras de ver la vida, y en general, distintas posiciones y perspectivas sobre la sexualidad. Por tanto, los materiales auténticos, también llamados series infantiles de televisión, ofrecen un marco de posibilidades pedagógicas que pueden ser tenidas en cuenta, y aprovechadas en los procesos de formación de niños entre 5 y 6 años de edad. Aunque sin olvidar que de acuerdo con Buckingham (2000), es necesario preparar a los niños “para explorar y reflexionar sobre sus propias experiencias como consumidores, y para que puedan comprender la diferencia entre ellos mismos y las otras personas” (p. 35).

A partir de la perspectiva metodológica del estudio, es posible concluir que la entrevista individual apoyada en el dibujo, se constituye en una buena opción para conocer las emociones, pensamientos, ideas o sentimientos que los niños entre 5 y 6 años de edad tienen con respecto a un determinado tema, puesto que los niños son escuchados y reconocidos como sujetos de palabra. Sin embargo, se aclara que los dibujos de los niños deben ir acompañados de sus interpretaciones, para no desviar el sentido de lo que han dicho. Asimismo, se encontró que la creación de los dibujos los motiva y los anima a conversar sobre un asunto específico, pues la mayoría de ellos mostraron gusto e interés por las construcciones gráficas.



La perspectiva metodológica también sugiere alejarse de la idea de niño como sujeto dependiente, y propone que el investigador se acerque a las opiniones que los más pequeños tienen, y que se les considere como agentes sociales, capaces de influir en algunos asuntos relacionados con sus vidas (Taylor y Smith, 2010).

El estudio igualmente permitió identificar algunas limitaciones y recomendaciones, las cuales se presentan a continuación, con el propósito de que sean consideradas en futuras investigaciones.

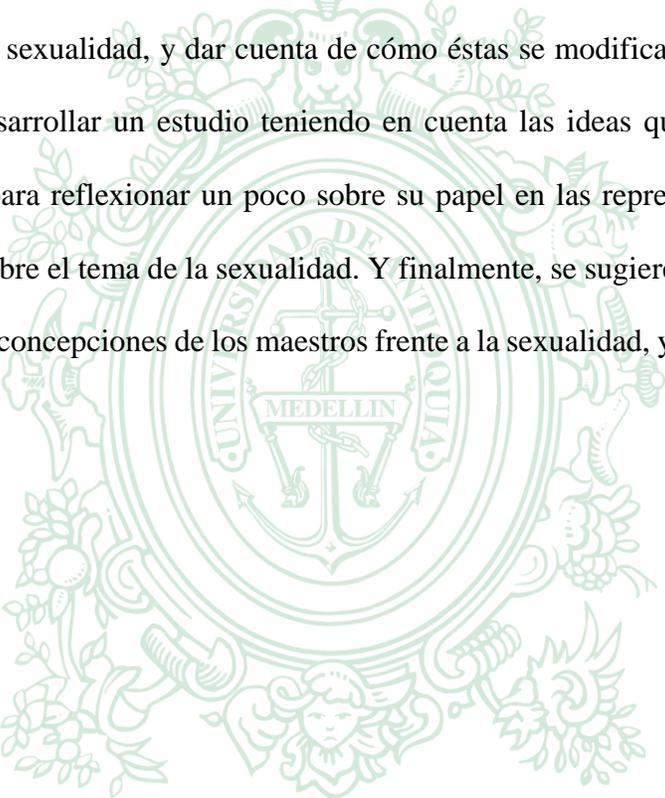
Una de las limitaciones del estudio, es que no se pudieron analizar las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad, a partir de las veinte series infantiles de televisión que los pequeños cotidianamente ven, pues únicamente se abordaron dos de estas series por efectos del tiempo para desarrollar la investigación.

De otro lado, se reconoce que no se realizó un análisis riguroso con respecto al papel que los materiales educativos juegan en las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad, pues la investigación se concentró principalmente en los materiales auténticos, por ello se recomienda profundizar sobre este asunto en otros estudios.

Además, los resultados del presente estudio no son generalizables, en tanto éste se desarrolló con diecisiete niños. Por ello, se considera valioso realizar una investigación con una mayor cantidad de niños, con el propósito de que expresen las representaciones que sobre sexualidad tienen con base en las series infantiles de televisión que cotidianamente ven, para que así puedan develarse otras perspectivas.



También, sería interesante que otros investigadores emprendieran estudios más longitudinales que permitieran identificar los cambios en las representaciones que los niños construyen sobre la sexualidad, y dar cuenta de cómo éstas se modifican con la edad. A su vez, se propone desarrollar un estudio teniendo en cuenta las ideas que sobre sexualidad tienen los padres, para reflexionar un poco sobre su papel en las representaciones que los niños construyen sobre el tema de la sexualidad. Y finalmente, se sugiere realizar un estudio relacionado con las concepciones de los maestros frente a la sexualidad, y como éstas inciden en las de los niños.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias bibliográficas

Aguaded, J.I y Guzmán, M.D (2011). Competencia mediática y educación: Una alianza necesaria.

Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 38-42. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/289672069_COMPETENCIA_MEDIATICA_Y_EDUCACION_UNA_ALIANZA_NECESARIA

Aguaded, J.I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Revista Científica*

de Comunicación y Educación. Comunicar, 25, 51-55. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/28222707_Ensenar_a_ver_la_television_una_apuesta_necesaria_y_posible

Albero, A. M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego

infantil. *Revista Comunicar*, 6, 129-139. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/28147387_Television_y_contextos_sociales_en_la_infancia_habitos_televisivos_y_juego_infantil

Álvarez, S.I y Barrientos, F.L. (2016). *Infancia y socialización mediática. El caso de los niños y*

niñas de 4 y 5 años del Centro Infantil Lucila Jaramillo de la Ciudad de Medellín. [Tesis de

pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.



Aldana T, S. E. (2012). El podcast en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 9-26.

Álvarez Nieto, C., Linares Abad, M., Grande Gascón, M., y Luque Montilla, R. (2015). La explotación sexual comercial infantil en la ciudad de Bucaramanga: análisis y propuestas de intervención socio-sanitaria. *Enfermería global*, 14 (2), 118- 127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3658/365841435006.pdf>

Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias*, (1), 157-163. Recuperado de <https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/113/95>

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Arrivillaga, M., Correa, D., Tovar, L. M., Zapata, H., Varela, M. T., y Hoyos, P. A. (2011). Infecciones de transmisión sexual en la región Pacífica colombiana: implicaciones para población en situación de vulnerabilidad étnica, social y económica. *Pensamiento Psicológico*, 9 (16), 145–152.

Arteaga, A. (1996). El otro discurso sobre la interacción entre el discurso pedagógico y el discurso psicoanalítico, en: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, 7-18.



Ballesteros, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 6, 58-70.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 635-648.

Bartolomé, A., Grané, M., Mercader, A., Pujola, J.T., Rubinstein, V., y Willem, C. (2007). La Web Audiovisual. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 45. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf>

Berríos, L., Buxarraís, M. R., y Garcés, M.S. (2015). ICT Use and Parental Mediation Perceived by Chilean Children. *Revista Comunicar*, 45 (23), 161–168. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/25457/1/c4517en.pdf>

Bernal, H. (1996). ¿Qué puede aportar el psicoanálisis al proyecto de educación sexual?, en: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, 97-104.



Betancourt, T. D., y Arango, A. A. (2014). *La Noción de Niño que Subyace a la Ley de Infancia y Adolescencia con una Mirada desde el Psicoanálisis*. [Tesis de pregrado]. Universidad Católica de Pereira.

Blaise, M. (2013). Charting new territories: re-assembling childhood sexuality in the early years classroom. *Gender and Education*, 25 (7), 801–817.

Bocanument-Arbeláez, M. (2011). Prevención, atención y protección de las víctimas y posibles víctimas de la trata de personas por parte del municipio de Medellín. *Opinión Jurídica*, 10 (19), 63–84.

Bolívar Bonilla, C. (2010). Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 1013–1023.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315155017.pdf>

Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma, Colombia.

Bragg, S., Buckingham, D., Russell, R y Willett, R. (2011). Too much, too soon? Children, ‘sexualization’ and consumer culture. *Sex Education*, 11, (3), 279–292.



Bruel dos Santos, T.C. (2008). Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino. [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Madrid.

Buckingham, D. (2000). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y Educación*, 12 (4), 23-38.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge/Oxford: Polity Press-Blackwell Publishing.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Madrid: Paidós.

Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. Instituto para la educación, Universidad de Londres.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.

Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Buckingham, D., Willett, R., Bragg, S y Russell, R. (2009). *Sexualised goods aimed at children*. London.



- Campo, A., Ceballo, G., y Herazo, E. (2010). Prevalencia de patrón de comportamiento de riesgo para la salud sexual y reproductiva en estudiantes adolescentes. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 18 (2), 1–5.
- Candia, M.R. (2005). *Infancia y problemas sociales. Apuntes para la reflexión y propuestas para el aula*. En: *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: Las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. 1 ed. Buenos Aires.
- Canciano, E. y García, A. (2006). *Notas sobre la sexualidad en el terreno de la educación*. Laboratorio de Innovaciones Sociales, Educativas y Culturales.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela*. Infancia, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2006). "*Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)*", en: *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Carrillo, S. (2015). *Infancia y socialización mediática: El papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Castaño, P. G. A., Arango, T. E., Morales, M. S., Rodríguez, B. A., y Montoya, M. C. (2012). Consumo de drogas y prácticas sexuales de los adolescentes de la ciudad de Medellín (Colombia). *Revista adicciones*, 24, (4), 347–354.



- Castorina, J. A. (2016). La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Perspectivas en psicología*, 13, (1), 1-10.
- Cebrián H, M. (2003). Contenidos infantiles en televisión. Nueva técnica analítica global. *Revista de Estudios de Comunicación*, 15, pp. 51-65.
- Cebrián, M. (Coord.) (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide, 179.
- Christiny, P. y Guzmán, C. (2015). Estudio de revisión bibliográfica. Efecto de la TV en las emociones de los niños. *Departamento de estudios*, 1-41.
- Colombia Aprende (2004). *El Show de Perico en el aula*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/TVeducativa/1600/fo-article-200488.pdf>
- Corrales, M., y Sierra, M. (2002). *Docencia e investigación. Diseño de medios y recursos didácticos*. Málaga. Innovación y Calificación S.L. España
- Correa, M. y Cuello, M.S. (2016). *Infancia y socialización mediática: El papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 4 y 5 años de edad*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cuartas, L; Moncada I.C y Zapata A, M. (2009). *Representaciones sociales de sexualidad y el rol de la televisión en la construcción de las mismas*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.



De Bedout, A. (2010). Asociación entre consumo de sustancias y relaciones sexuales en adolescentes estudiantes en Vegachí, Antioquia, Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 1 (2), 31- 38.

Definición legal de series de televisión. (2010). La web de las definiciones legales. Ley 2010 de comunicación audiovisual. Recuperado de <http://www.definicionlegal.com/1definicionde/series-de-television.html>

Del Río, P; Álvarez, A y del Río, M. (2004). *Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Fundación y Aprendizaje. Madrid: España.

Díaz, L. E., Torrente, M. C., y Ramírez, E. (2011). Perfil epidemiológico de la salud sexual y reproductiva de un grupo de adolescentes escolarizados: una perspectiva desde los derechos. Bello-Colombia. 2005-2008. *MedUNAB*, 14, (1), 15–25.

Diker, G. y Frigerio, G. (2008). *Infancia y derechos: Las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago de Chile: Andrus.

Duarte, J. y Jurado, J. C. (2016). Consumo televisivo de padres y niños y recepción de las representaciones de autoridad agenciadas por la televisión. *19*, (2), 607-629.

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: Medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Espôrte*, 34, (3), 649-664. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09.pdf>

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (2), 197-211.



España Caicedo, V., Hinestrosa, L., y Ortiz Cáceres, L. (2012). Educación para la sexualidad; las dificultades de aprendizaje de los educandos de grado octavo y ¿Cómo contribuir a su solución?, 5, 117–128.

Estupiñán, M. (2011). De la Pedagogía Cívico Sexual al Gobierno de los Cuerpos. 14, 79–97.

Estupiñán, M.R. (2014). Perspectiva de niños y niñas en la investigación sobre familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 154-167. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef6_9.pdf

Fernández, G.E y Díaz, C. J. (2014). Los canales temáticos infantiles y juveniles en Facebook: Análisis de los perfiles de Disney Channel, Boing y Neox. *Comunicación y hombre*, 10, 179-194.

Fernández, R. C. A., y López, C. L. I. (2011). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia. *Revista Cultura del Cuidado*, 8, (2), 46-57.

Fernández, S., Higueta, N., Martínez, L., Palacios, E., Pérez, N., y Vásquez, N. (2017). ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad? Una reflexión pedagógica. *Revista Katharsis*, 23, 70-87. Recuperado de <http://revistas.ijue.edu.co/index.php/katharsis>

Fisher, T. y Pollack, R. (1982). Parent-Child Communication and Adolescents' Sexual Knowledge and Attitudes. Annual Convention of the American Psychological Association. Washington, DC, 23-27



- Fisher, C.; Telljohann, S.; Price, J.; Dake, J y Glassman, T. (2015). Perceptions of Elementary School Children's Parents Regarding Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, 10, (1), 1-20
- Fontana y Frey (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. Manual de investigación cualitativa, 4.
- Flanagan, P. (2011). Making sense of children's sexuality: Understanding sexual development and activity in education contexts, 16, 69-79.
- Flanagan, P. (2012). Ethical review and reflexivity in research of children's sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12, (5), 535-544.
- Flores, B. R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. Vol. VII, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1907). El esclarecimiento sexual del niño. (*Carta abierta al doctor M. Fürst*). Vol. IX, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1955). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. Ediciones Amorrortu, vol XIX



- Fryd, A. (2004). *Hacia la castración. Psicoanálisis con niños. Los fundamentos de la práctica*. Grama, Buenos Aires.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta editores.
- Gallardo, E. (2014) ¿Cómo realizar análisis temático utilizando ATLAS.ti? Recuperado de <http://atlasti.com/2014/06/12/como-realizar-analisis-tematico-utilizando-atlas-ti/>
- García, B. E. (1996). Educación sexual ¿De quién y para quién?, en: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, 27-31.
- García, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- García, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. Universidad de Málaga. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos
- Gollop, M. (2010). Entrevistar a los niños: Una perspectiva de investigación. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M. (Coords). *Escuchemos a los niños*; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.



Gómez, A. M. (2011). Controlar la sexualidad juvenil; concepciones implícitas en programas de salud sexual y reproductiva en Nariño. *Revista investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 2, (2), 52–65.

González, M.P. y Cabrera, C.C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla educativa*, 339-360.

Grajales Atehortúa, I. C., y Cardona Arango, D. (2012). Actitudes de los adolescentes escolarizados frente a la salud sexual y reproductiva. Medellín (Colombia). *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*, 30, (1), 77–85.

Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia. (Productor). (2012). *Conferencia: Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas* de Gabriela Frigerio. Programa SER Con Derechos. [En línea]. De <https://vimeo.com/50711875>

Guzmán, I. (2007). A divertirse y a aprender con Kikirikí, el notizín. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-136540.html>

Hendricks, A. K. (2010). Papás buenos y papás malos, papás divertidos y papás tristes: La opinión de los niños sobre el padre. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M. (Coords). *Escuchemos a los niños*; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.



Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6th. Ed). México: McGraw- Hill.

Hincapié, A., y Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, (1), 93-105.

Holtzman, W., Aghi, M. y Sakamoto, T. (1983). Conceptos de la evaluación. En: Holtzman y Reyes. *Impacto de la televisión educativa en la infancia*.

Isaza, L.E. (2015). *La infancia como espectáculo*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 8, 108-123.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Johnson, R. L., Sendall, M. C., y McCuaig, L. A. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: the experience of Queensland teachers. *Sex Education*, 14, (4), 359–374.



Jouen, F., y Zielinski, S. (2013). La explotación sexual comercial de menores en los destinos turísticos. Conocimientos, actitudes y prevención de los prestadores de servicios turísticos en Taganga, Colombia. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11, (1), 121–134.

Jurka, L., y Pija, S. (2013). Uso de las tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Revista Científica de Educomunicación*, 40, (20), 119-126.

Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En: Arango, L.G., León, M. y Viveros, M. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Tercer mundo editores en coedición con ediciones uniandes y programa de estudios de género, mujer y desarrollo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Lozano, D. (2015). La producción de Series de Televisión por las Organizaciones de Producción Cinematográficas (OPC) como Herramienta Educativa. Caso de Estudio CSI: Miami. *International Journal of Good Conscience*, 10, (2), 196-219.

Madariaga, C., y Villa, S. R. (2013). Eficacia de la política social de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en Santa Marta, desde la teoría del manejo social del riesgo. *Clío América*, 13, 6–24.



Maneiro, R., y Minnicelli, M. (2013). Tratamiento social de las diferencias, teorías infantiles y narrativas. *Revista Educación y realidades*, 38, (2), 539-554. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a11.pdf>

Martínez, L.A (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa *Geoenseñanza*, 13, (2), 243-248.

Maya, B. E. (1996). ¿Qué sujeto?, en: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, 7-18.

McGinn, L; Stone, N; Ingham, R y Bengry-Howell, A. (2016). Parental Interpretations of "Childhood Innocence": Implications for Early Sexuality Education. *Health Education*, 116, (6), 580-594.

Mejía, M.P., Toro, G. L., Flórez, S., Fernández, S y Cortés, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006, *Revista Educación y Pedagogía*, 21, (53), 141-156.



Mejía, M. P. (2012). *Lecturas de apoyo sexualidad*. Programa SER con Derechos. Universidad de Antioquia. Recuperado de https://issuu.com/luisafernandacorrearueda/docs/lectura_de_apoyo_sexualidad

Mejía, M. P. (2016). *El poder de los impotentes. Representaciones de los educadores sobre el castigo físico dirigido a la infancia*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Meyer, M. y Gelman, S. (2016). Gender Essentialism in Children and Parents: Implications for the Development of Gender Stereotyping and Gender-Typed Preferences. *Sex Roles*, 75, 409-421.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), y Fondo de Población de Las Naciones Unidas (UNFPA). (2008). *La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Maleta pedagógica. Colombia aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-345811.html>

Monjas, M.I. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Recuperado de <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>



Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.

Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.

Moreno, M.A. (2009). La TDT impulsa la multiplicación de canales infantiles. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28, 1-14. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/>

Navarro, C. N. (2014). *Los mensajes televisivos y la infancia: Retos socioeducativos*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Niño Bautista, L., Hakspiel Plata, M. C., Rincón Méndez, A. Y., Aragón Borré, D., Roa Díaz, Z. M., Galvis Padilla, D. C., y Luna, A. (2012). Cambios persistentes en conocimientos, actitudes y prácticas sobre sexualidad en adolescentes y jóvenes escolarizados de cuatro municipios de Santander - Colombia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 44, (2), 21-33.

Obando, C. (2011). *La imagen tele. Tecno- estéticas, Neo-usos y glocalidades en la sociedad digital*. Innovalibros: España.



Ospina, M. L. F., Álvarez, Á. M., Cadavid, Á. P., y Cardona, M. W. D. (2012). ¿Qué saben los hombres del valle de Aburrá acerca de la salud reproductiva? *IATREIA*, 25, (2), 120–126.

Palacio, M. C. (1996). *Sexualidad- Ley- Identidad*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Palacio, M. C. (1999). Concepción psicoanalítica de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 11, (23-24), 129–145.

Palacios, C.E. (2004). El descubrimiento de América, pasado y porvenir de la infancia de este continente. Recuperado de <http://www.carmenpalaciosserres.com/docs/infancia/historia.pdf>

Paternina, F. y Peña, Y. (2012). “*Medios audiovisuales. Un recurso complementario para la enseñanza y aprendizaje de la termodinámica*”. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Peralta, T. O. R., y Patiño, C. M. del P. (2010). *Sexualidad: Bajo un manto de prevención y Vergüenza*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Pérez, J.F. (1996). Ignorancia, saber y educación sexual. En: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, 83-95.



Pérez, J. (2011). Singularidad subjetiva e identificación. En: *Clínica y Teoría de las identificaciones*.

Medellín: Nueva Escuela Lacaniana.

Pérez, M., y Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC.

Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.

Prieto, M.I. (2002). *Sexualidad infantil*. Instituto Mexicano de Sexología A.C. México

Quaresma da Silva, D. (2014). Tratamiento de la educación sexual en escuelas primarias en el sur de Brasil. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40, (4), 289–298.

Quiceno, Mateus, Cárdenas, Villareal y Vinaccia (2013). Calidad de vida, resiliencia e ideación suicida en adolescentes víctimas de abuso sexual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, (2), 107-117.

Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6 (1), 22-42.



Reina, F; M del Carmen. (2005). Series animadas y población infantil. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25, (2), 1-8.

Ríos Múnera, P. A., y Palacio Carvajal, Y. E. (2012). *Sexualidad: Una mirada desde las mujeres jóvenes (El caso del equipo femenino de baloncesto del Municipio de Itagiú)*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Rodríguez, E.M. (2009). La igualdad de género, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc.htm>

Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43, (1), 139-157.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Roga, A. (2012). Educación Inicial y TIC. Corporación Colombia Digital.

Rojas, X. y Lora, M.E. (2008). El niño como sujeto desde el psicoanálisis. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 6, (2), 108-124. Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v6n2/v6n2r6.pdf>



Romero, C. M. del R. (1991). *Mi cuerpo es lindo: educación sexual para niños*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Runge, A. K y Muñoz, D. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crítico. En: *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Editorial Anthropos, 343-376.

Runge, A. K y Muñoz, D. A. (2012). “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, (8), 75-96.

Runge Peña, A. K., Hincapié García, A., & Piñeres Sus, J. D., (2010). Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes ESCNNA. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, (1), 267-289.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 1, (1), 1-16.

Salomon, G. y Martin del Campo, A. (1983). Evaluación de la televisión educativa. En: Holtzman y Reyes. *Impacto de la televisión educativa en la infancia*.



- Sevillano, M.L. y Perlado, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25, (2), 1-9.
- Silverstone, R (2004). *Por qué estudiar los medios*. Madrid: Amorrortu, 13-54.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Smith P y Ragan T. (1999). *Instructional Design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall. Recuperado de http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/2174/reading/smith_ragan_1_2.pd
- Smith, A y Taylor, N. (2010). Introducción. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M. (Coords). *Escuchemos a los niños*; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Solano, V. C. A., Forero, R. G. A., Cavanzo, N. G. A., y Pinilla, G. J. R. (2013). Concepción: videojuego educativo para la enseñanza del proceso de concepción humana, *17*, 90 – 99.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stone, N. (2005). Teacher Talk about and around Sexuality in Early Childhood Education: deciphering an unwritten code. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6, (1), 19–29.
- Stone, N., Ingham, R., y Gibbins, K. (2013). “Where do babies come from?” Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13, (2), 228–240.

**Facultad de Educación**

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Taylor, N., y Smith, A. (2010). El camino hacia el futuro: La incorporación de las opiniones de los niños en la investigación, las políticas y la práctica. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M.

(Coords). *Escuchemos a los niños*; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.

Unicef (2004). *Pensar al niño como sujeto. La cuestión de la infancia*. Diario Clarín: Argentina.

Uribe, J.G. (1996). ¿Educar la sexualidad?, en: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, 19-26.

Uribe, A., Orcasita, L., y Vergara, V. (2010). Factores de riesgo para la infección por VIH/SIDA en adolescentes y jóvenes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, (1), 11–24.

Uribe Aramburo, N. I. (2011). Abuso sexual infantil y administración de justicia en Colombia. Reflexiones desde la psicología clínica y forense. *Pensamiento Psicológico*, 9, (16), 183–202.

Valdivieso, C.A. (2013). *Análisis de los dibujos animados emitidos en televisión: Personajes, estilos y mensajes*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada, Granada.



Vargas, E., y Ponsoda, V. (2010). Escala de actividad sexual: un instrumento para predecir el inicio temprano de relaciones sexuales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 591–611.

Vasco, C y Acosta, V. (2012). *Infancia, guerra y escuela. Poderes de los discursos audiovisuales en la formación de los sujetos a través del corto TANZA, del filme -All the invisible children-*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Velásquez, C. (2011). Un rasgo, fundamento de las identificaciones. En: *Clínica y Teoría de las identificaciones*. Medellín: Nueva Escuela Lacaniana.

Velásquez, C. (2012). La comunicación, la escucha y las violencias en la escuela. Anotaciones para una concepción de la escucha. Tomado de: Módulo 3. Orientaciones pedagógicas para el abordaje de las violencias en el contexto escolar.

Vélez, C., y Vidarte, J. A. (2011). Salud y sexualidad en la población juvenil del Departamento de Caldas, 1, 7–22.

Vélez, C. M., Henao, P. A., Ordoñez, F., y Gómez, L. E. (2015). Evaluación de un programa de promoción de conductas de Autoprotección para la prevención del abuso sexual infantil, Medellín, Colombia. *Revista médica de Risaralda*, 21, (1), 3–8.



Zorrilla, S. (2002). Sexualidad y ética: Una relación posible. En: Vidal, F y Donoso, C. *Cuerpo y sexualidad*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO- Sede Chile): Universidad ARCIS: Vivo Positivo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3