

Metodología, métodos, técnicas

Teoría fundamentada: construcción de datos sobre educación sexual

*desde las Epistemologías del Sur*¹

*Grounded Theory: Building Data on
Sex Education from Epistemologies of the South*

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Julio César Aguila Sánchez²

Resumen

La pregunta, la metodología y el método de investigación que escojamos van a definir la manera en que nos acerquemos al objeto de estudio y los resultados que obtengamos. De ahí la importancia de reflexionar sobre la selección e implementación de la estrategia metodológica durante el proceso investigativo. Este es el segundo de dos artículos sobre la estrategia metodológica de mi tesis doctoral, intitulada: *La educación sexual desde las epistemologías del sur. Análisis del proceso comunicativo entre Échale Neurona y adolescen-*

1. Agradezco a Karla Y. Covarrubias Cuéllar y Marina Vázquez Guerrero, asesoras de tesis.
2. El autor fue beneficiario de una beca nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT) y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) para sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Colima (2016-2020).

tes de escuelas públicas del estado de Colima, México, entre 2016 y 2018. El objetivo de este artículo es mostrar la sistematización y la construcción de los datos en paralelo, a través del método de teoría fundamentada (TF), en dicha investigación. La TF resulta un método pertinente para la construcción de datos en el campo de estudios de la educación sexual y en investigaciones sustentadas conceptualmente en las epistemologías del sur. Esto se demuestra en el diálogo reflexivo que permite entre la teoría y el contexto, al partir de las propias palabras, códigos y términos de los sujetos, para establecer categorías de análisis en vivo, en relación con las categorías de construcción sociológica, provenientes de las teorías existentes.

Palabras clave: Teoría fundamentada, Metodología cualitativa, Educación sexual, Epistemologías del sur, *Programa Échale Neurona*

Abstract

The question, the methodology and the research method that we chose will define the way in which we approach the object of study and the results that we obtain. Hence the importance of reflecting on the selection and implementation of the methodological strategy during the research process. This is the second of two articles on the methodological strategy of my doctoral thesis, entitled: *Sex Education from the Epistemologies of the South. Analysis of the Communication Process between Échale Neurona and Adolescents from Public Schools in the State of Colima, Mexico, between 2016 and 2018.* The objective of this article is to show the systematization and construction of data in parallel, through the method of Grounded Theory (GT), in this investigation. The GT turn out to be a pertinent method for the construction of data in the field of studies of sexual education and in research conceptually supported in the epistemologies of the south. This is demonstrated in the reflective dialogue that allows between theory and context, starting from the subjects, own words, codes and terms, to establish categories of live analysis, in relation to the categories of sociological construction, coming from existing theories.

Key Word: Grounded Theory, Qualitative Methodology, Sex Education, Southern Epistemologies, *Échale Neurona Program*

Julio César Aguila Sánchez. Cubano. Licenciado en Comunicación Social (2013) y máster en Desarrollo Comunitario (2016) por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba). Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima (México) y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Salud de la Universidad de Alicante, España. Becario doctoral (2016-2020) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT). Áreas de interés y líneas de investigación: Comunicación para la salud, educación sexual, comunicación en población, epistemologías del sur, juventud y adolescencia. Publicación más reciente: “*Échale Neurona* and Contextual Barriers to Sex and Sexuality Education in Mexico” en: *Health Education Journal* (<https://doi.org/10.1177/00178969211017158>); juliocas_1989@yahoo.com

La pregunta, la metodología y el método de investigación que escojamos van a definir la manera en que nos acerquemos al objeto de estudio y los resultados que obtengamos. De ahí la importancia de reflexionar sobre la selección e implementación de la estrategia metodológica durante el proceso investigativo. El objetivo de este artículo es mostrar la sistematización y la construcción de los datos en paralelo, a través del método de teoría fundamentada (TF) en una investigación sobre educación sexual desde las epistemologías del sur. La investigación lleva por título: *La educación sexual desde las epistemologías del sur. Análisis del proceso comunicativo entre Échale Neurona y adolescentes de escuelas públicas del estado de Colima, México, entre 2016 y 2018.*

Para responder al objetivo, parto del supuesto de que la TF es un método pertinente para la construcción de datos en estudios de educación sexual desde los sustentos teórico-conceptualmente en las epistemologías del sur. Su implementación permite que emerjan categorías de análisis de la voz de los propios sujetos y también de construcción sociológica, por estar en diálogo con las teorías existentes. Se trata de un proceso de producción de datos y refinamiento teórico a partir del cual es posible la estructuración de una teoría sustantiva basada en el contexto donde se produjeron los datos.

El texto está organizado en siete apartados. Los dos primeros están dedicados a mis intereses investigativos iniciales y el marco teórico-conceptual del estudio. El tercero contiene el trabajo de campo y los restantes cuatro apartados recogen las etapas de codificación: abierta, axial y selectiva, hasta llegar a la estructuración de la teoría (Strauss & Corbin, 2002). Para conocer qué datos se produjeron y cómo, es necesario partir de los postulados teórico-conceptuales de la investigación, ya que de ahí comienza el recorrido que me llevó a plantearme el análisis de un problema de investigación.

Intereses

investigativos iniciales

Échale Neurona es un programa de educación sexual dirigido por la Secretaría de Juventud (SEJUV), en colaboración con la Secretaría de Salud y Bienestar Social (SSyBS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el estado de Colima, México. Se trata de un programa interinstitucional, en un contexto donde escasean iniciativas de ese tipo, porque general-

mente cada organización desarrolla sus programas de manera aislada. El programa convocaba a la SEP porque tiene la intención de intervenir en las escuelas del estado para impartir talleres de sexualidad a los adolescentes. De estos datos, *a priori*, surgían algunas preguntas de investigación, por ejemplo: ¿por qué el programa trabaja con adolescentes escolarizados exclusivamente? La respuesta más sencilla sería que trabajar con un grupo ya conformado como los adolescentes escolarizados es más fácil que trabajar con adolescentes en situación de calle o de violencia. Sin embargo, ese dato es susceptible de un análisis más profundo.

En el programa también colabora la SSyBS porque se trata de un “tema de salud”; eso también cuestionaba lo siguiente, ¿por qué relacionan la sexualidad con la salud? ¿por qué convocan a la institución de salud y no, por ejemplo, al Instituto Colimense de la Mujer, siendo un país con altos índices de feminicidios (CEPAL, 2019), y de violencia machista en general?, elementos estructurales que inciden en las formas de vivir y experimentar la sexualidad adolescente.

Esta duda podía ser respondida con el argumento de que el objetivo de *Échale Neurona* era “contribuir a la disminución de la tasa de fecundidad, así como la tasa de incidencia de infecciones de transmisión sexual en adolescentes entre 12 y 16 años de edad en el estado de Colima” (SEJUV, 2016:7), sin embargo, esto me llevaba a nuevas preguntas: ¿eso se puede lograr impartiendo talleres de sexualidad?; ¿desde qué concepciones están entendiendo la educación sexual? De esa manera empezaba mi cruzada teórica para buscarle nuevas respuestas a viejas preguntas que aún no estaban agotadas.

La idea de estudiar el programa de educación sexual *Échale Neurona* surge a petición del Departamento de Salud Reproductiva, de la Secretaría de Salud y Bienestar Social, del estado de Colima, a partir de un acercamiento que tuve con ellos. Esto era parte de mi interés por realizar una investigación que no sólo me beneficiara a mí para obtener el grado académico de doctor, sino que los resultados de la tesis salieran de los marcos académicos. El hecho de que fuera la demanda de una institución tributaba a la transferencia de conocimiento entre universidad-sociedad y contribuía a una institución a hacer un mejor trabajo, al menos eso se esperaba, lo cual justificaba aún más mi estudio. Ese interés también está relacionado con la idea de aprovechar al máximo el esfuerzo que un académico dedica a la investigación.

La idea inicial de la Secretaría de Salud era investigar el impacto del programa, propuesta tan comprensible como inviable. Comprensible porque esa investigación les aportaría resultados de un “estudio científico”, avalado por una institución académica como la Universidad de Colima, para tener evidencia contrastable del trabajo del programa. E inviable porque para estudiar el impacto de un programa es necesario aislar a los sujetos de los efectos de otros programas de educación sexual a los que también están expuestos, lo cual es metodológicamente complejo (Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández, Foltz, Núñez-Mangana & Rodríguez-Castro, 2007).

A mí me interesaba antes, responder otras preguntas. Por ejemplo, ¿qué sentido tiene evaluar la efectividad de un programa de educación sexual, en relación a los índices y tasas de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y embarazos adolescentes?; ¿no sería mejor estudiar las limitaciones de una educación sexual que relaciona la sexualidad con la salud?; ¿de dónde vienen esas concepciones? Y ahora sí: ¿qué posibles efectos podrían tener?; ¿Cómo se hacen eco en el discurso de los sujetos? Un discurso salubrista de la sexualidad, ¿qué demandaba de los adolescentes? Estas preguntas no aparecieron de golpe, sino que fueron evolucionando con el tiempo, con el trabajo de campo y con las lecturas teóricas.

Marco teórico conceptual

del estudio

Para construir el marco teórico-conceptual del estudio era necesario tener en cuenta varias premisas. Primero, encontrar las teorías y conceptos que mejor explicaran el objeto de estudio (Domínguez, 2007), pero que además lo explicaran de manera novedosa, porque sobre educación sexual se ha dicho mucho. La pregunta era: ¿qué de nuevo se podría decir? También había que responder a las exigencias del programa de doctorado en ciencias sociales, lo cual implicaba tener en cuenta las teorías sociales en el análisis. Y, además, la investigación estaba inscrita en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) dedicada al Estudio sobre las Culturas Contemporáneas y esto, más que una limitante, tenía que ser un referente para producir la investigación.

La primera gran decisión teórica conceptual fue fundamentar el estudio desde el campo de la comunicología como disciplina de las ciencias sociales que permite comprender problemáticas sociales a partir de

los procesos comunicativos (Cárdenas, 2007). Pero, ¿qué entender por proceso comunicativo? Este concepto proviene del enfoque sistémico de la comunicación (Galindo, 2007) que lo entiende como un proceso, con contenidos (en este caso sobre salud, sexualidad y género) y que se da de una determinada forma (performance comunicativo).

Ahí entran a jugar un rol fundamental las epistemologías del sur, como la macroteoría que permite desentrañar las relaciones de poder que se suceden a través de los procesos comunicativos y educativos. Entonces: ¿cómo adecuar los postulados de las epistemologías del sur a la educación sexual contemporánea? Las epistemologías del sur plantean que cualquier problemática social está afectada, en mayor o menor medida, por tres lógicas de dominación: una capitalista, una colonialista y otra patriarcal (Herrera, Sierra & Del Valle, 2016; Santos, 2018). Desde esos tres ejes es que más tarde estructuré teóricamente la investigación.

Para comprender la lógica capitalista era necesario tocar el tema del *neoliberalismo*, como corriente política que le otorga al sujeto una supuesta autonomía para decidir sobre sí mismo. Eso implica que el Estado desatienda las ataduras estructurales que producen vulnerabilidad y están en las causas de las problemáticas sociales. Del neoliberalismo escuchamos decir que “los pobres son pobres porque quieren” y no porque hay condiciones estructurales que les dificultan salir de la pobreza. Llevado a la educación sexual, estaríamos hablando de la supuesta autonomía de adolescentes para tomar decisiones sobre su vida sexual. Por eso se apuestan por una *sexualidad responsable*, como si un embarazo o una ITS tuviera más que ver con una decisión personal que con una historia de vida, en el marco de situaciones económicas, políticas, educativas, culturales y familiares específicas.

Poner en el sujeto la responsabilidad de la decisión, como si en ello sólo incidiera su voluntad, y dejar de lado las condiciones estructurales de sus vidas, sería educar la sexualidad desde un modelo neoliberal que cree resolver la problemática con información y conocimiento sobre cómo usar un condón; y que conlleva únicamente a una culpabilización y revictimización del sujeto adolescente, porque cuando aumentan las estadísticas de embarazo o ITS, en vez de cuestionarnos el modelo desde el cual educamos la sexualidad, culpamos al adolescente porque “le dimos la información y aun así no decidió correctamente”.

La lógica colonialista viene dada por la manera en que los conocimientos científicos han aplastado históricamente los saberes populares. Se trata de una colonialidad del saber, donde los primeros han sido los válidos y los segundos los alternos, no comprobables y por lo tanto inadmisibles. ¿Cuántos programas de educación sexual están interesados en aprender de los adolescentes? Varios estudios (Buck & Parrotta, 2014; Ivinson 2017; Yameng, Tan & O'Halloran, 2017; Schrijvers & Jelle Wiering, 2018; Exalto, 2019; Unis & Sällström, 2020) han demostrado que más bien han pretendido imponer los conocimientos de la dimensión más biologicista de la sexualidad. Con esto de fondo, valía la pena averiguar si esto sucedía y cómo sucedía en *Échale Neurona*.

La lógica patriarcal denuncia la supremacía masculina sobre las mujeres, pero no exclusivamente en el sentido estrecho de las relaciones humanas, sino como un sistema opresor con un modelo de masculinidad y de feminidad bien definidos, que castiga todo aquello que se salga de él. Por eso se vuelve misógino, heterocentrista y androcentrista. Una educación sexual que no tribute a la emancipación femenina, que no coloque el patriarcado como una estructura de poder necesaria de abolir, para vivir una sexualidad plena y placentera, es un mecanismo más de legitimación del *status quo* tradicional. Por eso la pregunta: ¿cómo *Échale Neurona* integra estos elementos en sus talleres de sexualidad?

También era necesario apuntalar el diálogo entre la comunicación y la educación. Para ello, recurrí al concepto de *educación liberadora* de Paulo Freire (1978), que entreteje los procesos comunicativos y educativos, como partes de uno mismo. El autor plantea que siempre que nos comunicamos, nos educamos –o maleducamos–, y a su vez, ello sólo es posible a través de la comunicación, de ahí la imbricación de ambos procesos. Además, propone entender la educación como un espacio reflexivo, de crítica y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo, a través del equilibrio de roles en el proceso de enseñanza aprendizaje (Freire, 1978); lo cual guarda estrecha relación con la necesidad de promover conciencia en el sujeto, como plantean las epistemologías del sur (Santos, 2018).

Tomando en consideración que el estudio se enfoca en el tratamiento institucional de cuestiones de sexualidad en relación con la salud, fue necesario tener en cuenta los postulados de la comunicación para la salud como un proceso social (Beltrán, 2010), y de la educación sexual desde

el enfoque de la vulnerabilidad y no desde las teorías del comportamiento (Simelela & Venter 2014). Esto supone reconocer que el cuidado de la sexualidad no se reduce a determinados comportamientos “de riesgo” (Sawicki, Meffert, Read & Heinz, 2019) y, por lo tanto, los programas no deben obstinarse en la búsqueda de un cambio de comportamiento en los adolescentes.

Asimismo, fue necesario tener en cuenta que la “educación y la comunicación son dos dimensiones del proceso cultural”, como propone Martín-Barbero (2012:209-210). Apunta el autor que se trata de procesos condicionados e imbricados en el intercambio simbólico y en la producción de significación, donde una no tiene sentido sin la otra y donde se crean los espacios de socialización e interrelación de los sujetos. Los mismos tienen significativa importancia por ser “espacios donde la sociedad reproduce sus sistemas de conocimiento, sus códigos de percepción, de valoración y de percepción simbólica de la realidad” (2012:80).

Y es así como se vuelve interesante incluir en el estudio a la participación, como una categoría imprescindible para desentrañar las lógicas capitalistas, coloniales y patriarcales que proponen las epistemologías del sur en la educación sexual llevada a cabo por *Échale Neurona*. También fue importante aclarar que la categoría teórica utilizada en la investigación fue *salud sexual* y no *salud sexual y reproductiva*, debido a que precisamente, la concentración de esfuerzos de las políticas y estrategias gubernamentales hacia lo reproductivo (disminución o aumento de la natalidad según convenga al Estado), figura entre los principales elementos perturbadores de la efectividad de la educación sexual.

Con base en estos referentes y en la problemática de investigación, me plantee como pregunta central de la tesis: ¿cómo se ha desarrollado el proceso comunicativo del programa de educación sexual *Échale Neurona*, con adolescentes de escuelas públicas del estado de Colima, entre 2016 y 2018? De esta pregunta parte su objetivo central: analizar el proceso comunicativo del programa de educación sexual *Échale Neurona*, con adolescentes de escuelas públicas del estado de Colima, entre 2016 y 2018.

Trabajo

de campo

Los datos fueron producidos a través de las técnicas de investigación del análisis de contenido (Holsti, 1968; López, 2002; Porta & Silva, 2003; Krippendorff, 2018), la entrevista semiestructurada (Rodríguez *et al.*, 1999; Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013), la observación participante (Schensul, Schensul y LeCompte, 1999; Hernández *et al.*, 2010; Przemieniecki, Compitello & Lindquist, 2019) y la encuesta (Alonso & Saladrigas, 2002; Hernández *et al.*, 2010).

El análisis de contenido, como fue ya citado en un artículo precedente (Aguila, 2020), tuvo el objetivo de explorar conceptos, ideas e información en general sobre el objeto de estudio en el documento oficial del programa. La entrevista semiestructurada fue respondida por diez informantes clave: promotores de salud con más de un año de experiencia y las funcionarias del mismo, con el objetivo de indagar en las concepciones, categorías, teorías, metodologías y paradigmas de estos sujetos sobre comunicación, género, salud y sexualidad, así como otros temas concomitantes. La observación participante tuvo lugar en los talleres sobre sexualidad impartidos a adolescentes en ocho escuelas del estado de Colima, con el fin de conocer sobre las interacciones sociales entre los sujetos, la participación y los temas que trataban en dichos espacios. La encuesta fue utilizada para caracterizar la cultura sexual adolescente, por ser éstos los destinatarios del programa. El trabajo de campo estuvo organizado en tres fases, como aparece en el siguiente cuadro.

Cuadro I
Calendario de trabajo de campo

Fases	Actividades
Inicial febrero-marzo 2018	Exploración inicial del trabajo de campo Negociación de intereses investigativos con la SSyBS Presentación en la Secretaría de Juventud
Intermedia abril-mayo 2018	Entrada formal al trabajo de campo Aplicación de 3 entrevistas semiestructuradas como instrumento piloto Reajuste de los instrumentos de producción de datos, con base en el piloto
Final agosto-diciembre 2018	Aplicación del análisis de contenido al documento rector del programa Continuación de la aplicación de la entrevista semiestructurada a promotores y funcionarias del programa Aplicación de la observación participante en los talleres del programa Aplicación del cuestionario a adolescentes como público del programa

Fuente: Elaboración propia.

Los datos cualitativos fueron procesados a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti, que permite el manejo de datos en varios formatos (escrito, visual, audio) y de varias fuentes (entrevistas, observaciones, análisis de contenidos) y que es compatible con el método de TF, porque precisamente surgió con tal fin (San Martín, 2014). De esa manera, fueron procesadas las diez entrevistas, las ocho observaciones y el documento oficial del programa, este último a través del análisis de contenido. Para el análisis de la encuesta utilicé el método de estadística descriptiva propuesto por Hernández *et al.* (2010), para registrar la frecuencia y actitudes adolescentes, sobre los indicadores de comunicación y mundo de vida sobre salud sexual, a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), versión 18.0.

Una vez producidos los primeros datos comienza su codificación, con el fin de, por una parte, armar una primera nube de códigos de todos los posibles términos que pudieran ser incluidos en la investigación; y por otra, me ayudaran a repensar si las técnicas aplicadas estaban arrojando resultados susceptibles de análisis y, en función de eso, reajustarlas. La codificación tuvo tres momentos: abierta, axial y selectiva que aparecen descritas a continuación.

Codificación

abierta

La codificación abierta es el proceso analítico que permite identificar los conceptos fundamentales del estudio, sus propiedades y dimensiones. Aquí empleo el método de comparación constante, ya sea entre los códigos producidos por los sujetos en el trabajo de campo: códigos en vivo, o mis referentes teórico-conceptuales como analista, que los autores denominan códigos de construcción sociológica (Strauss & Corbin, 2002; Gaete, 2014). De esa manera, agrupé los incidentes codificados en categorías o conceptos derivados de los datos, de acuerdo con sus propiedades, dimensiones, condiciones, causas y consecuencias que, en este ejercicio, empiezan a aflorar. Estos códigos son conocidos como elementos organizadores (Strauss & Corbin, 2002; Gaete, 2014). Veamos a continuación los 40 códigos que fueron producidos al inicio de esta etapa, los cuales aparecen en el siguiente cuadro, ordenados por cantidad de repetición.

Algunos códigos iniciales, como la Inclusión de los agentes socializadores o la Sexualidad socialmente aceptada en adolescentes tenían cero (0) referencias. Es decir, los tenía contemplados en un inicio y, sin em-

Cuadro II
Presentación inicial de códigos en la codificación abierta

Códigos iniciales de la codificación abierta (entre paréntesis aparece la cantidad de veces que se repitieron)			
Creencias, tabúes, mitos y prejuicios (66)	Dinámicas de grupo (64)	Intrusión de la escuela (48)	Didáctica (46)
Imposición de códigos (45)	Participación (43)	Miedo (42)	Efectividad del programa (37)
Discurso médico-biologicista (30)	Atención a las necesidades del grupo (30)	Significados de la sexualidad y el cuerpo (25)	Imágenes utilizadas (20)
Reflexividad (20)	Heteronormatividad (19)	Género (16)	Distribución y simetrías físicas (16)
Lenguaje y manejo de información (14)	Discurso jurídico (12)	Ejercicio del placer y el erotismo (12)	Discriminación (10)
Enfoque de educación sexual (9)	Atención a la vulnerabilidad (9)	Genitalismo (8)	Sobresaturación de información (7)
Derechos sexuales y reproductivos (6)	Limitaciones (6)	Educación neoliberal (5)	Cuestiones morales (4)
Otros (revisar) (4)	Androcentrismo (3)	Valores: respeto, responsabilidad, diversidad (3)	Comportamientos, prácticas y sentires sexuales (3)
Atención a la diversidad cultural: mitos y saberes (2)	Influencia de organismos internacionales (2)	Concepción de comunicación (2)	Relación normal/anormal, público/privado, natural/cultural (1)
Tipos de convivencia (1)	Emancipación o empoderamiento (1)	Inclusión de agentes socializadores (0)	Sexualidad socialmente aceptada en adolescentes (0)

Fuente: Elaboración propia.

bargo, nadie hacía referencia a ellos. A pesar de su nulidad los coloqué en el cuadro anterior para tener una idea de cómo mis presunciones iniciales como investigador, con base en mi experiencia y en mis referentes teóricos, no eran perfectas, ni estáticas, ni completas y se fueron ajustando con la producción de datos. Ahí es donde radica la principal justificación para emplear la TF en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Estos 40 elementos organizadores o códigos iniciales, agrupados en el cuadro anterior, ya daban algunas pistas de organización y relaciones entre ellos. Era fácil identificar que algunos se repetían más que otros, que algunos eran más abstractos y por lo tanto, más complejos que otros. Eso me llevó a desglosarlos en códigos más específicos, lo cual condujo al surgimiento de nuevos términos y a la eliminación de otros.

De esta manera, se acentuó mi posicionamiento ante determinados códigos. Por ejemplo, términos como la didáctica o las dinámicas grupales quedaron divididos en aspectos positivos y negativos dentro de ellos, con el fin de comenzar a organizar y problematizar mi interpretación y análisis. Es decir, de estos dos elementos organizadores, me pregunté: ¿qué hay de fortaleza y qué hay de debilidad en cada uno de ellos? o ¿qué me explica cada uno de ellos? Desde esta polarización reflexionaba sobre el objeto de conocimiento y avanzaba hacia otra etapa. Veamos a continuación los nuevos elementos organizadores producidos, ordenados por cantidad de repeticiones.

Cuadro III
Presentación de nuevos códigos en la codificación abierta

Códigos añadidos a la primera codificación abierta (con cantidad de referencias)			
Didáctica Desaciertos (44)	Didáctica Aciertos (43)	(Des)mitificación de lo sexual (41)	Característica de los talleres (26)
Barreras del programa: institucionales, culturales, educativas (23)	Propuestas de mejora al programa (21)	Dinámicas grupales Aciertos (17)	Dinámicas grupales Desaciertos (17)
Habilidades de promotores (6)	Público (5)	Modelo transmisivo de la comunicación (4)	Origen del programa (3)

Fuente: Elaboración propia.

Codificación

axial

Una vez concluida –o más bien avanzada– la codificación abierta, pasé a la codificación axial, la cual tiene el fin de relacionar las categorías tanto entre ellas como con las subcategorías que desprende. Así surgieron los organizadores centrales o categorías ejes, alrededor de las cuales giraban otras. Su posición de jerárquica está en función de su nivel de abstracción y explicación del fenómeno y de su capacidad para agrupar y contener otras categorías o subcategorías. Aquí di un paso más en la profundidad del análisis e interpretación de los datos, en la búsqueda de relaciones causales, el origen de los términos, los significados posibles para los sujetos, las motivaciones que los sustentaban y producían. De esa manera, intenté “explotar” todas las posibles aristas de interpretación de cada categoría y subcategoría. Al respecto, apuntan varios autores (Strauss & Corbin, 2002; Gaete, 2014) que las especulaciones que puedan surgir en esta etapa, luego

tienen que ser comprobadas, desentrañar y reducidas a los significados de los sujetos, a través de su contrastación con otras técnicas.

Strauss y Corbin (*Ibidem*) proponen elaborar una matriz condicional y consecencial, con el fin de relacionar las condiciones y consecuencias de cada categoría, para ubicarlas dentro de un entramado de relaciones más amplio, y así tener una perspectiva holística del problema de investigación. La misma sirve para “construir un relato sistemático, lógico e integrado, que debe especificar la naturaleza de las relaciones entre los acontecimientos y fenómenos significativos” (199). Aquí empezaron a aparecer términos repetidos, ambivalentes, unos que se podían situar en más de un lugar, porque estaban en los límites de una categoría y otra, o porque eran tan amplios que se relacionaban con más de una categoría. En estos casos fue importante desglosarlos para una mejor adecuación, sin afectar las múltiples relaciones que suscitaban.

De ahí que fuese difícil ubicar ciertas categorías que pertenecían a más de un organizador central, porque servían para explicar tanto un concepto como otro. Sin embargo, esas categorías, aparentemente problemáticas, por situarse en posiciones intermedias, ambiguas y difusas, eran las que precisamente mejor aclaraban la imbricación de las lógicas capitalistas, coloniales y patriarcales, que atraviesan el análisis. Este es el caso de categorías como la *atención a la vulnerabilidad*, la *atención a las necesidades comunicativas adolescentes*, la *imposición de tecnicismos médico-biologicistas*, el *recurso del miedo*, entre otras que, por su potencialidad de explicación, y múltiples relaciones con otras, podían ocupar más de un lugar. Aprovechar su potencialidad heurística fue todo un reto, siempre y cuando no siguieran una clasificación ordinaria que las empobreciera.

Como resultado de esta etapa surgieron cuatro organizadores centrales. Esto fue un paso decisivo en el estudio, porque esta organización y jerarquización categórica reestructuró el diseño de investigación: preguntas, objetivos y supuestos. Si bien permanecieron las directrices iniciales, el diseño quedó aún más ajustado a partir de los datos producidos hasta el momento. Correspondiente a estos cuatro organizadores centrales, surgieron un total de veinticinco elementos organizadores o categorías, como aparece en el siguiente cuadro.

Cuadro IV
Organización y jerarquización en la codificación axial

Organizadores centrales	Elementos organizadores (categorías)
Cultura sexual adolescente	Caracterización sociodemográfica
	Preferencias de comunicación
	Ecosistema de educación sexual
	Evaluación de adolescentes al programa
	Aprendizajes de adolescentes
Fundamentos conceptuales	Mundo de vida sexual adolescente
	Origen y concepción del programa
	Enfoque integral de la sexualidad
	Efectividad del programa
	Atención de la vulnerabilidad al riesgo sexual
Performance comunicativo	Barreras del programa
	Educación sexual neoliberal
	Educación sexual en forma de talleres
	Dinámicas grupales de los talleres
	Habilidades didácticas de los promotores
Perspectiva de género	Atención a las necesidades comunicativas del grupo
	Imposición de tecnicismos biomédicos
	Endoculturación del miedo
	Construcción social del género binario
	Inicio de la vida sexual: placer, erotismo y vínculo afectivo
Perspectiva de género	Maternidad-paternidad adolescentes y reproducción sociocultural
	Prácticas sexuales adolescentes: masturbación, virginidad, fidelidad y promiscuidad
	Prácticas sexuales adolescentes en espacios virtuales: pack y pornografía
	Derechos sexuales y reproductivos
	Discurso heterosexista-androcentrista

Fuente: Elaboración propia.

Esta etapa de análisis preliminar de resultados, fruto de la combinación de métodos, técnicas e instrumentos, concluyó con la saturación teórica³ que, a su vez, dio paso a una primera triangulación (Hernández *et al.*, 2010) de la información a través del método de comparación constante.

³ La saturación teórica ocurre cuando los instrumentos no arrojan datos nuevos en el trabajo de campo, sino que comienzan a repetirse (Glaser y Strauss, 2006).

Codificación

selectiva

La codificación selectiva tiene como fin la integración de los datos y es donde se comparan, relacionan, delimitan y jerarquizan los datos producidos anteriormente (Strauss & Corbin, 2002). En esta etapa era necesario encontrar la categoría central de la investigación, la cual engloba al resto de las categorías halladas. Esta jerarquización me llevó a seleccionar las categorías más significativas, en dependencia de sus interrelaciones con la categoría central y entre sí. De esta manera, dio origen a los *niveles centrales*, como consecuencia de las interacciones entre los *elementos organizadores*. Strauss y Corbin (2002) señalan como características distintivas de los niveles centrales varias cuestiones. Lo primero es que debe ser un término con el cual se puedan relacionar todas las otras categorías principales de la investigación, debe aparecer con frecuencia en los datos, sin forzarse, debe ser abstracto, para emplearse en otras investigaciones, debe tener un poder explicativo tanto para la teoría naciente como para otras en el futuro, así como capacidad para explicar las variaciones, contradicciones y alternativas del mismo objeto en otros contextos.

Aquí es donde se concretó la jerarquización del término *proceso comunicativo*, como el concepto más amplio y abstracto manejado en la investigación, por la capacidad de agrupación dentro de él, al incluir los intercambios entre promotores y adolescentes, sus formas, contenidos, discursos y lógicas.

Estructuración

de la teoría sustantiva

La última etapa fue la estructuración de la teoría sustantiva, a partir de la organización lógica de las categorías, sus propiedades y supuestos. En esta etapa, las categorías adquirieron su máximo refinamiento teórico, así como mayor especificidad y capacidad explicativa del fenómeno estudiado. Para la estructuración de la teoría sustantiva entraron en juego dos criterios fundamentales: la parsimonia o economía científica que busca explicar la teoría con la mínima cantidad de conceptos y formulaciones posibles, y el criterio de alcance de la teoría, que se refiere a su capacidad de generalización, sin perder de vista la especificidad de la base empírica que la sustenta (Strauss & Corbin, 2002; Gaete, 2014).

Hasta ahora se trata de un entramado de categorías y de relaciones entre ellas, emanadas de un contexto, que sirven para comparar las teorías existentes y nuevas construcciones teóricas, en plural. La propuesta tiene el objetivo de representar un modelo teórico-conceptual que no supone un reflejo ideal de otras realidades. Es decir, recoge las condiciones en abstracto en que se deben de dar los procesos de comunicación y educación sexual, pero que puede variar en los contextos específicos en que se dan. También está basado en las regularidades e irregularidades encontradas durante la investigación, con el fin de orientar futuras actuaciones de *Échale Neurona* u otros programas parecidos.

Es así como la categoría o concepto teórico principal: *proceso comunicativo*, y los cuatro organizadores centrales (véase el Cuadro IV): la *cultura sexual adolescente*, los fundamentos conceptuales del programa, el performance comunicativo de los talleres y la perspectiva de género del programa son sistematizados teóricamente, con el fin de respaldar los datos producidos en el trabajo de campo.

El concepto de *cultura sexual adolescente* incluye las concepciones, aprendizajes, ideas y juicios de los adolescentes en torno a su sexualidad, los cuales inciden en la manera en que piensan, sienten y actúan en su vida sexual. Por su parte, la categoría *fundamentos conceptuales* hace alusión a los contenidos de la comunicación y la educación sexual: de qué enfoques parte, qué intenciones tiene, qué trasfondo ideológico enmascara, qué categorías maneja, qué significados hay detrás de esas categorías, cuán funcionales son a la educación sexual, para qué sirven, adónde conducen.

El *performance comunicativo* se refiere a la forma en que se da esa comunicación, no al contenido —o sí, pero sólo en el sentido de cómo se aplican o desarrollan esos contenidos—. Se trata más del cómo informa, educa o dialoga, cómo se retroalimenta, cómo pone en común, qué estilo utiliza, qué modelo maneja, qué intenciones tiene, qué posibilidades de actuación le brinda al sujeto, cómo se distribuyen los roles, los espacios, las acciones, etc. Por último, la perspectiva de género abarca el tratamiento discursivo del programa *Échale Neurona* sobre las identidades y orientaciones sexuales: desde dónde las construye, si promueve relaciones de igualdad, qué derechos sexuales contempla. De estos ejes teórico-conceptuales y a partir del diálogo entre los datos producidos y las teorías existentes, así como resultados de otros estudios, es que fundamento la propuesta de teoría sustantiva.

Conclusiones

Este recorrido me permite concluir que la TF es un método pertinente para la construcción de datos en el campo de estudios de la educación sexual y en investigaciones sustentadas teórico-conceptualmente en las epistemologías del sur. Esto lo demuestra el diálogo que permite entre teoría y contexto, así como la posibilidad de partir de las propias palabras, códigos y términos de los sujetos, para establecer categorías de análisis en vivo, en relación con las categorías de construcción sociológica, provenientes de las teorías existentes. En este proceso, los programas de análisis cualitativo Atlas.ti y cuantitativo SPSS, juegan un rol fundamental, por las bondades que ofrecen en el procesamiento de los datos producidos desde la TF.

La inclusión de las epistemologías del sur en mi estudio viene dada porque constituyen un andamiaje teórico-conceptual y epistemológico pertinente y valioso para comprender y explicar la comunicación y la educación sexual como fenómenos sociales y culturales, demostrado en la producción de datos sobre la problemática estudiada, así como en su discusión y análisis. Además, desde las epistemologías del sur es posible analizar elementos que están fuera de sus tres lógicas (capitalista, colonial y patriarcal), y que en esta investigación he tenido en cuenta por ser resultados interesantes, emergidos de la producción de los datos. Esa flexibilidad fue lo que me permitió el diálogo con otras perspectivas teórico-conceptuales en la investigación, como las relaciones de poder de Foucault (1975), la educación liberadora de Paulo Freire (1978) y el enfoque cultural de la comunicación de Martín-Barbero (2012), entre otros. Esto me permite concluir que las epistemologías del sur son sólo un marco referencial que guían el análisis, no para ser empleadas de tal manera que dejen fuera hallazgos importantes.

Asimismo, es importante decir que las epistemologías del sur soportan fundamentos teóricos, metodológicos y por supuesto, epistemológicos, para comprender la realidad fuera de los constructos hegemónicos occidentales –o del norte–, o mejor dicho, para observar la realidad y reconocer de manera novedosa otras formas y tipos de conocimientos y saberes, que se construyen en ecologías culturales valiosas y que generalmente quedan excluidos, en detrimento del conocimiento hegemónico al que responden precisamente esas epistemologías y paradigmas de las ciencias sociales dominantes. También las escogí por su capacidad de aplicación a disímiles expresiones de una gran problemática como es la dominación de unos sujetos sobre otros, en cualquier ámbito: social, político, econó-

mico, educativo, de género, de raza, de edad; lo cual se demuestra en su potencialidad para denunciar lógicas opresoras (capitalista, colonialista y patriarcal) y dar voz a otros sujetos históricamente negados.

Además, porque estos elementos constituyen herramientas no sólo teórico-metodológicas, sino fundamentos epistémicos para la lucha por la justicia social. Esa denuncia académica y política, traspasa el plano teórico y se vuelve útil también en la praxis, como ha demandado el marxismo. Por estas razones, las epistemologías del sur se convierten en paradigmas interesantes para las investigaciones sociales que cuestionen un *status quo*, en un contexto y una época como la América Latina del siglo XXI. Además de que promueve otras visiones –incluso ideológicas– para comprender la realidad social.

A su vez, este recorrido investigativo, paso por paso, fase por fase es una muestra de cómo se fue construyendo en mi experiencia investigativa, los datos desde el modelo inicial, basado en las teorías existentes (epistemologías del sur), cuya interpretación y análisis va generando unas categorías y relaciones claras –y otras no tanto–, que en ocasiones se superponen unas sobre otras para generar categorías más abstractas y en ocasiones lo contrario: se separan para originar categorías más diversas y específicas, justo como explica la TF.

Por ello, al acercamiento al objeto de estudio desde la TF dio como resultado la producción de unos datos y de un análisis, que, a pesar de su particularidad, se sitúa en diálogo con las teorías existentes, no como el único modelo posible, sino como uno más dentro de todos los que pueden emerger. La propuesta resultante no tiene el objetivo de abarcar todos los detalles del objeto analizado, sino los más representativos y significativos, para explicar la problemática de investigación, establecer conclusiones sintéticas y brindar recomendaciones pertinentes y adecuadas a quienes toman decisiones sobre el problema de investigación observado en un tiempo y contexto específicos.

Asimismo, a pesar de la clara definición de las etapas de codificación, en realidad, éstas no son puras del todo, sino que se entremezclan. Para ajustar el modelo y enriquecerlo, es necesario en ocasiones volver atrás e incorporar los nuevos códigos que van emergiendo, renombrarlos, e incluso relacionarlos y jerarquizarlos nuevamente. De ahí que las etapas de codificación abierta, axial y selectiva se produzcan imbricadas mutuamente y de manera flexible. Si bien esta investigación y su resultante

propuesta de teoría sustantiva me ha permitido responderme ciertas preguntas sobre el objeto en cuestión, también ha abierto la puerta a nuevas interrogantes e inquietudes teóricas y metodológicas, que pueden servir de guía para futuros estudios.

En el plano teórico salta la duda de ¿cómo se dan las lógicas capitalistas, coloniales y patriarcales en programas de educación sexual parecidos a *Échale Neurona*? Una pregunta como ésta también lleva cuestionamientos metodológicos: ¿bajo qué condiciones se pueden extrapolar los resultados encontrados aquí?; ¿valdría la pena estudiar el impacto de un programa específico en un grupo de adolescentes, en un contexto tan superinfluido como el actual?; ¿o resulta más útil la comprensión del fenómeno en su amplitud y en su relación con las múltiples formas y plataformas de la educación sexual contemporánea?

En cuanto a los sujetos: ¿qué capacidad de resiliencia tiene los adolescentes para resistir ante la educación sexual capitalista, colonial y patriarcal?; ¿cómo se da la apropiación de los discursos de sexualidad y género, por ejemplo, en minorías sexuales o étnicas, escasamente representadas en los mismos? Un estudio de ese tipo, ¿aportaría elementos para defender la idea de que la educación sexual no debe ser igual para todos o acentuaría la diferenciación discriminatoria entre determinados sujetos, propia de la lógica capitalista?

También hay mucho que dilucidar sobre el trabajo de las instituciones gubernamentales: ¿están preparadas para desarrollar una educación sexual emancipatoria?; ¿qué condiciones institucionales, estatales, culturales y profesionales deben estar presente para apostar por enfoques comunitarios, decoloniales y de diversidad?; ¿qué perspectivas tienen funcionarios y políticos al respecto? En estas preguntas se concentran nuevas rutas investigativas, con el objetivo de generar miradas novedosas sobre la problemática, que permitan el desarrollo de procesos comunicativos de educación sexual más liberadores y que tributen a la emancipación humana. La discusión está abierta.



Recibido: 8 de junio de 2020 Aprobado: 14 de septiembre de 2020

Bibliografía

- Aguila, J. C. (2020). “Comunicación y educación sexual con adolescentes: experiencias y reflexiones metodológicas en el marco de una investigación doctoral”, en: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 26 (52) 279-310.
- Alonso, M., & Saladrigas, H. (2002). *Para investigar en comunicación social. Guía didáctica*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Beltrán, L. R. (2010). “Comunicación para la salud del pueblo. Una revisión de conceptos básicos”, en: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 16 (31), 17-65. Recuperado de <http://bit.ly/2WdZiE4>
- Buck, A., & Parrotta, K. (2014). “Students Teach Sex Education: Introducing Alternative Conceptions of Sexuality”, en: *Sex Education*, 14 (1), 67-80. <http://doi.org/10.1080/14681811.2013.830968>
- Cárdenas, T. K. (2007). “Epistemología y comunicación: Notas para un debate”, en: *Andamios*, 4 (7), 97-124. Recuperado de: <http://bit.ly/2xFckAl>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M. L., Núñez-Mangana, A. M., & Rodríguez-Castro, Y. (2007). “Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”, en: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 739-751. Recuperado de: <http://bit.ly/3c0pYgK>
- Exalto, J. (2019). “Sexual Hygiene: Dutch Reflections on the Adolescent Body in the Early Twentieth Century”, en: *History of Education*, 48 (4), 516-528. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1576235>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. <http://bit.ly/2IMdNXN>
- Gaete, R. (2014). “Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada”, en: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (48), 149-172. Recuperado de: <http://bit.ly/2Qj8cwa>
- Galindo, L. J. (2007). “Notas para una Comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica”, en: *Razón y Palabra*, 3 (57). Recuperado de: <http://bit.ly/2vlQYqL>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://bit.ly/33oeyzJ>
- Herrera, E., Sierra F., & Del Valle, C. (2016). “Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas”, en: *Chasqui*, (2) 131, 77-105. Recuperado de: <http://bit.ly/2TQzHPP>
- Holsti, O. R. (1968). “Content Analysis”, en: Lindzey, G., & Aronson, E. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Massachusetts, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Invinson, G. (2007). “Pedagogic Discourse and Sex Education: Myths, Science and Subversion”, en: *Sex Education*, 7 (2), 201-216. <http://doi.org/10.1080/14681810701264615>

- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. 4th ed. California: Estados Unidos. Sage Publications.
- López, F. (2002). “El análisis de contenido como método de investigación”, en: *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://bit.ly/33jGDrR>
- Martín-Barbero, J. (2012). “De la comunicación a la cultura: perder el ‘objeto’ para ganar el proceso”, en: *Signo y Pensamiento*, 30 (60), 76-84. Recuperado de: <http://bit.ly/2U5WtCh>
- Porta L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de: <http://bit.ly/38RvbFd>
- Przemieniecki, C. J., Compitello, S., & Lindquist, J. D. (2019). “Juggalos – Whoop! Whoop! A Family or A Gang? A Participant-Observation Study on an FBI Defined ‘Hybrid’ Gang. *Deviant Behavior*, 40 (3), 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1596533>.
- Robben, A. (2007). Reflexive Ethnography. En Antonious, C., & Jeffrey A. (Eds.), *Ethnographic fieldwork: An Anthropology Reader*. 2da ed. Nueva Jersey, Estados Unidos: Blackwell Publishing Ltd., 443-446.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de: <http://bit.ly/35pq5zQ>
- Santos, B. (2018). *Epistemologías del sur - Epistemologías do Sul*. Recuperado de: <http://bit.ly/3d2gDWH>
- Sawicki, D. A., Meffert, B. N., Read, K. & Heinz, A. J. (2019). “Culturally Competent Health Care for Sex Workers: an Examination of Myths that Stigmatize Sex Work and Hinder Access to Care. *Sexual and Relationship Therapy*, 34(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/14681994.2019.1574970>
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observation, Interviews and Questionnaires*. California, Estados Unidos: Rowman AltaMira.
- Schrijvers, L. L., & Wiering, J. (2018). “Religious/Secular Discourses and Practices of Good Sex. *Culture and Religion*, 19 (2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/14755610.2018.1444655>
- Simelela, N. P. & Venter W. D. F. (2014). “A Brief History of South Africa’s Response to AIDS”, en: *South African Medical Journal*, 104 (3), 249–251. <https://doi.org/10.7196/SAMJ.7700>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. 2da ed. Recuperado de: <http://bit.ly/3b2uD0e>
- Unis, B. D., & Sällström, C. (2020). “Adolescents’ Conceptions of learning and education about sex and relationships. *American Journal of Sexuality Education*, 15(1), 25-52. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816>
- Yameng, J., Tan, S., & O’Halloran, K. (2017). “Representing Sexuality and Morality in Sex Education Picture Books in Contemporary China”, en: *Social Semiotics*, 27 (1), 107-126. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/10350330.2016.1161117>