

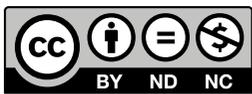
Aproximación a los factores predisponentes a la deprivación sociocultural en los ámbitos familia, escuela, comunidad

Approach to Predisposing Factors to Sociocultural Deprivation in the Family, School, and Community Settings

Por: Jonnathan Harvey Narváez¹, Lina María Obando Guerrero² & Diana Carolina Montero Acosta³

1. Psicólogo, Licenciado en Filosofía Pensamiento Político y Económico, Especialista en Estudios Latinoamericanos, Magister en Investigación Integrativa, PhD Ciencias de la Educación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3023-5156>. Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=kg-QxfwAAAA&hl=es>
Contacto: jonnathanharnarvaez@gmail.com
2. Psicóloga, Universidad de Nariño. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6286-5251> Scholar: <https://scholar.google.com.ar/citations?user=lisSky8AAAA&hl=es>
Contacto: linamariaobandoguerrero@gmail.com
3. Joven Investigadora, Universidad de Nariño. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0694-4742> Contacto: caroline.180711@gmail.com

OPEN ACCESS



Copyright: © 2022 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de investigación

Recibido: septiembre de 2020

Revisado: noviembre de 2020

Aceptado: febrero de 2021

Doi: 10.21500/16578031.4971

Citar así: Harvey Narváez, J., Obando Guerrero, L. & Montero Acosta, D. (2022). Aproximación a los factores predisponentes a la deprivación sociocultural en los ámbitos familia, escuela, comunidad. *El Ágora USB*, 22(1), 281-300.
Doi: 10.21500/16578031.4971

Resumen

El presente artículo presenta los factores predisponentes a la deprivación sociocultural en escuelas públicas en los ámbitos familia, escuela y comunidad. Los resultados evidencian que la dimensión apoyo social comunitario presenta los niveles más altos y la dinámica familiar los más bajos. Asimismo, se presenta un marco expositivo que relaciona la escuela, familia y comunidad como factores predisponentes a la deprivación sociocultural. El abordaje metodológico fue de un estudio mixto de prevalencia cualitativa. En la primera fase se empleó el método cuantitativo, de tipo descriptivo y transversal y en la fase cualitativa se utiliza un enfoque biográfico narrativo.

Palabras clave: Deprivación sociocultural; Familia; Escuela; Comunidad; Adolescencia.

Abstract

This article introduces the predisposing factors to sociocultural deprivation in public schools in the family, school and community environments. The results show that the dimension community social support presents the highest levels and family dynamics presents the lowest. Likewise, an expository framework is presented, which relates school, family, and community as predisposing factors to sociocultural deprivation. The methodological approach was a mixed qualitative prevalence study. In the first phase, a quantitative, descriptive and cross-sectional method was used, and in the qualitative phase, a biographical narrative approach was used.

Keyword: Sociocultural Deprivation; Family; School; Community; and Adolescence.

Introducción

En relación a la deprivación, han surgido clasificaciones o relaciones con diferentes fenómenos para su estudio, de ahí que éste concepto puede tomar muchas formas y afectar a los individuos de maneras múltiples (Townsend, 1987). De acuerdo a Brown y Madge, (1982) dicho concepto hace referencia a una amplia gama de categorías o estados relacionados con la privación, escasez, ausencia o necesidad. En ese escenario, la deprivación sociocultural se ve reflejada en manifestaciones de desventaja social, generadas por la falta de estimulación y por los procesos de aislamiento social a las que puede ser sometido un individuo o grupo en los sistemas sociales nucleares, familia, escuela, comunidad; lo cual puede derivar en afectaciones en el desarrollo (Narváez, 2019); también puede referirse, a una desventaja relativa observable y demostrable, aplicada a condiciones, más no a recursos materiales específicos, lo cual diferencia al término, del concepto de pobreza (Townsend, 1987) aunque algunos factores la relacionen con ella. Autores como Salazar y Santamaria (2019) sostienen que la deprivación sociocultural se encuentra frecuentemente relacionada con la desigualdad y la desventaja social o económica, siendo una condición que imposibilita a los individuos acceder a las mismas oportunidades que las poblaciones con recursos económicos medios o altos, situación que podría obstaculizar el desarrollo cognitivo, físico y social.

Autores como Borrell, et al. (2016) también hacen una distinción entre deprivación material y social, siendo esta última la que presenta mayor dificultad en cuanto a su medición, sin embargo, representa un constructo socio- psicológico relevante al momento de comprender la incidencia de dinámicas como las formas normativas de familia, los procesos de mediación del aprendizaje en la escuela o el impacto de la exposición a la violencia sobre el desarrollo de niños, niñas o adolescentes. En efecto, la deprivación en perspectiva sociocultural se enfoca en la búsqueda de la comprensión del comportamiento humano y el desarrollo de la personalidad examinando las reglas de los grupos o subgrupos a los cuales el individuo pertenece (Anjalmoose y Arumugam, 2018). De allí, la importancia de comprender la problemática de la deprivación sociocultural, en relación a los procesos adaptativos, cognitivos o de aprendizaje, lo que puede aportar un marco explicativo a estudios como el de Martínez (2015) quien identifica que el 53% de los estudiantes provenientes de familias con dinámicas disfuncionales repiten curso a lo largo de su escolaridad y que el 79% del estudiantado entre 12 y 24 años que abandonan su formación, son procedentes de familias con desventaja sociocultural; o como lo plantea Lefebvre (2019) en Argentina al evidenciar que el desarrollo biosocial, cognitivo y socioemocional de los niños entre 0 y 3 años responde a las condiciones ambientales y que al mismo tiempo este desarrollo es comprometido por diversos factores de riesgo relacionados con situaciones socioambientales y comunitarias.

Dentro de la evidencia documental, los estudios con poblaciones de los primeros estadios de vida predominan frente a los de poblaciones que se encuentren en la adultez o demás etapas de vida, Spangenberg (2019) asiente que en estos primeros estadios “es donde hay que optimizar y poner a disposición todos los recursos necesarios para cubrir las distintas áreas del desarrollo humano, para cuidar y dar respuesta a las desventajas y carencias a las que se ven expuestos muchos niños” (p.41). En un estudio de caso de la universidad de Cádiz, se toma como raíz de la deprivación, las características del barrio de vivienda y

su posible influencia en el sujeto, agregando que las relaciones complicadas dentro de la familia y del centro educativo influyen negativamente en el comportamiento de los niños (Azuaga, 2011). Por otro lado, Leite, Bittencourt y Silva (2015) refieren como conclusión de su estudio, que el apoyo por medio de redes sociales comunitarias podría favorecer la mitigación de la deprivación socioeconómica y cultural observada en su población de estudio, con el fin de mejorar la escolarización de los niños de esa comunidad; a lo cual se suman, estudios como el de Andrade, Banda, Pluck y Trueba (2017) quienes afirman que el estado socioeconómico y los procesos socioculturales impactan el cerebro de los niños durante los períodos críticos del desarrollo generando efectos sobre el comportamiento en la escuela, lo que podría significar que los factores familiares, culturales y sociales juegan un importante rol tanto en el aprendizaje como en el éxito escolar.

Así mismo, se encuentra que tanto la familia como las instituciones educativas son los principales lugares de interacción social donde se generan capacidades y habilidades de crecimiento personal (Moreno et al., 2018), por esto, las políticas públicas apuntan con sus diseños a ser pertinentes para abarcar el desarrollo humano desde el nacimiento hasta la inserción social como personas productivas (Chávez, y Montes, 2015), por su parte, Arévalo, Suárez y Dueñas (2017), sostienen que el déficit sociocultural causado por algunas problemáticas cuyo origen son circunstancias familiares o de entornos de desenvolvimiento, afectan el desarrollo de los estudiantes e inciden en la ejecución de las actividades académicas y de convivencia. Dentro de este marco, Jadue (1996) reconoce algunas características permanentes dentro de hogares con condiciones de deprivación sociocultural: hacinamiento, ruido permanente, gran escasez o ausencia de material de apoyo a las tareas escolares, baja escolaridad de los padres, ausencia del padre, escasa interacción madre/hijo que tenga relación con estrategias de aprendizaje escolar, bajas expectativas de la madre respecto del futuro educacional y laboral de sus hijos, legado intergeneracional en relación a las actividades intrafamiliares de apoyo a la tarea escolar, desarrollo cognitivo y características ambientales pobres, ambiente familiar, pobreza y fracaso escolar.

De este modo, se puede identificar que la deprivación sociocultural posee una amplia relevancia al momento de comprender fenómenos educativos, al derivarse del análisis de los escenarios microrelacionales con vital relevancia en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Narváez (2019) propone tres ámbitos de influencia que pueden impactar de manera positiva o negativa el desarrollo psicosocial de niños, niñas o adolescentes, la familia, la escuela y la comunidad. Frente al ámbito familiar, Espitia y Montes (2009) señalan que la familia acompaña los cambios y transformaciones más importantes del individuo, teniendo como función la protección, socialización y educación de los miembros más jóvenes, tanto en la protección psicosocial e impulso al desarrollo humano, como en la transferencia cultural. Tal escenario ubica a la familia como la principal fuente de apoyo e influencia en la vida de niños y adolescentes, razón por la cual cuando el sistema nuclear familiar falla, demarca una serie de aspectos psicológicos que colocan en situación de desventaja social a los individuos, afectando la socialización, los procesos de convivencia y el ajuste normativo (Bolaños y Stuart, 2019); o el desarrollo emocional y cognitivo (Velázquez y Samada, 2019). Lo anterior, se corresponde, con lo planteado por Narváez (2019) al señalar a la dinámica y clima

familiar como los principales factores predisponentes de la deprivación sociocultural en el ámbito familia; información que se contrasta con los hallazgos de [Marín, Quintero y Rivera \(2019\)](#) quienes sostienen que las relaciones familiares influyen significativamente tanto en el desarrollo físico como emocional, valorando la calidad de los vínculos, los sistemas normativos, los escenarios de colaboración y ayuda, así como el ejercicio de los roles parentales; misma situación con el clima familiar, el cual al presentar dinámicas como frecuentes conflictos, deficiente comunicación entre padres e hijos o carencia de cohesión afectiva y apoyo parental, puede acarrear desde un bajo autoconcepto hasta problemas desadaptativos ([Verdugo et al. \(2014\)](#)).

En relación a la escuela, [Parra \(2014\)](#) la concibe como un medio educativo a disposición del niño, la familia y la sociedad; la cual configura el contexto donde se fortalecen las dimensiones relacional y cognitiva de los estudiantes; mientras [Bolívar \(2006\)](#) señala que sus funciones han venido progresivamente mutando, entre tanto la familia le ha desplazado la función educadora; situación en la cual la escuela asume aspectos de la socialización primaria, lo que lleva a que sus implicaciones en el desarrollo cobren mayor relevancia. De acuerdo, a [Narváez \(2019\)](#) entre los factores predisponentes a la deprivación sociocultural que actúan en el ámbito educativo se encuentra la mediación del aprendizaje y el clima escolar, frente al primero [Rodríguez, Sánchez y Rojas \(2008\)](#) expresan que la mediación son procesos de interacción, donde dos o más personas cooperan con el objetivo de facilitar el aprendizaje y construir el conocimiento; de modo que se constituye en una estrategia de carácter sociocultural que permite el desarrollo cognitivo, social y moral del individuo ([Santrock, 2000](#)), de manera, que los inadecuados escenarios de mediación se caracterizan por la ausencia de reciprocidad, cooperación, herramientas didácticas colaborativas y personalización de los procesos pedagógicos, situaciones que disminuyen la capacidad de adaptación y motivación al aprendizaje ([Ibarrola y Concha, 2012](#)). Respecto al factor de clima escolar, [Cáceres, Gutiérrez, Briceño y Aranguren \(2015\)](#) lo conciben como el conjunto de interacciones positivas o negativas que se dan en el entorno educativo, las cuales involucran aspectos como las normas justas, la percepción de apoyo docente, los niveles de participación y democratización de las dinámicas escolares, la pertenencia y conexión emocional entre los miembros y la percepción de seguridad dentro del establecimiento educativo ([López, et al. 2014](#)).

Finalmente, en el ámbito comunitario, de acuerdo a [Krause \(2001\)](#) la comunidad se entiende como un conjunto de individuos que comparten un espacio natural o simbólico, con el cual establecen un sentido de pertenencia, interrelación y una cultura común; por lo cual se establece una vida intersubjetiva que influye en las problemáticas, propósitos, metas o recursos que puede disponer un individuo en su conglomerado social ([Sánchez, 1996](#)). De modo, que la comunidad se constituye no sólo en un importante escenario de socialización, también en una fuente de influencia determinante en el desarrollo del individuo. Entre los factores predisponentes a la deprivación sociocultural derivados de la comunidad, se encuentra el apoyo social comunitario el cual integra dimensiones como el sentido de pertenencia, la participación comunitaria, los procesos organizativos sociales y culturales, así como el nivel de integración y disponibilidad de apoyo que perciba el individuo frente al entorno barrial en el que convive ([García y Herrero, 2006](#)); de igual manera, la exposición

a la violencia comunitaria, donde se analizan las condiciones convivenciales del entorno vecinal en relación a la vivencia de situaciones derivadas de la violencia física, psicológica, verbal o económica agenciada de manera directa o indirecta (Gallegos, Ruvalcaba, Castillo & Ayala, 2016). De éste modo, el estudio de la influencia de los entornos educativo, comunitario y escolar y su relación con la privación sociocultural, advierte la necesidad de fundamentar acciones sociopedagógicas que permitan integrar dichos sistemas nucleares en aras de ofrecer estables fuentes de apoyo y soportes sociales necesarios para afrontamiento efectivo de factores de riesgo socioambientales, que puedan predisponer a un individuo a privarse socioculturalmente. De allí, que el presente artículo tiene como finalidad ofrecer una mirada integradora a los factores predisponentes a la privación sociocultural en escuelas públicas partiendo de una abordaje mixto a dichos factores en los ámbitos familia, escuela y comunidad.

Metodología

Tashakkori y Teddlie (2003) sostuvieron que los estudios con métodos mixtos son aquellos que combinan los enfoques cualitativos y cuantitativos en el diseño metodológico de un mismo proyecto o de un estudio con varias fases, permitiendo la interacción de instrumentos y estrategias de análisis en una perspectiva amplia. De allí que los métodos mixtos recurren a técnicas e instrumentos derivados de los paradigmas positivistas y naturalistas dando un lugar relevante a la triangulación de datos, independientemente de la fuente de recolección. De igual modo, Pereira (2011) sostiene que dicho método se ha ido posicionando en la actualidad como una estrategia de investigación que permite un acercamiento más flexible de los fenómenos estudiados, correspondiendo a una importante herramienta constitutiva del diálogo de posturas epistemológicas que garantice una mirada más holista del fenómeno en estudio. Tesis aceptada por Rocco, Bliss, Gallagner y Pérez (2003) quienes consideran que los métodos mixtos favorecen desde el pragmatismo metodológico una posición dialéctica conducente a un mayor rigor científico de cara a la comprensión y explicación de fenómenos sociales.

El tipo de diseño de acuerdo a la clasificación propuesta por Pereira (2011) fue con modelo mixto, de carácter secuencial por etapas, donde se aplican tanto los datos como el análisis cuantitativo - cualitativo de manera progresiva, uno apoyando el análisis del otro. En el marco del diseño secuencial el método cuantitativo favoreció el análisis de relaciones significativas de cuatro factores predisponentes a la privación sociocultural con variables sociodemográficas como edad, lugar de residencias y nivel de escolaridad; mientras el método cualitativo aportó insumos para la comprensión histórica y contextual de los seis factores de privación sociocultural en los ámbitos familia, escuela, comunidad.

Diseño mixto con status dominante cualitativo y de orden secuencial cuan → CUAL.

El estudio se orientó por el diseño con modelo mixto cuan → CUAL lo que señala prevalencia cualitativa, de corte secuencial, es decir, que el método secundario se utilizó en una fase del proceso y de manera previa a la recolección de datos del método dominante (Pereira, 2011). De igual manera, el estudio fue de estatus dominante en lo cualitativo, y de orden secuencial al darse la recolección y análisis de datos por fases dentro de las etapas cuantitativa y cualitativa.

Dentro del diseño se siguen dos etapas, inicialmente, se aplicó la metodología cuantitativa de tipo no experimental, descriptivo y transversal para describir los factores predisponentes a la deprivación sociocultural y su relación con variables sociodemográficas. Para la segunda fase, se utilizó la metodología cualitativa, con la finalidad de profundizar en el análisis contextual y situacional de los factores predisponentes a la deprivación sociocultural, mediante un abordaje biográfico narrativo de las experiencias vitales de los participantes en los ámbitos familia, escuela, comunidad. Terminado el levantamiento de información se procede al análisis integrativo de las dos perspectivas estableciendo ejes de análisis integrativos y marcos de comprensión comparativos.

Participantes

Para la determinación del sujeto de estudio se utilizó el muestreo secuencial para métodos mixtos, el cual según [Hernández, Fernández y Baptista \(2010\)](#) integra dos fases, para el presente trabajo Cuan – CUAL.

Muestra

En la fase cuantitativa la muestra quedó constituida por 350 estudiantes de secundaria de escuelas pública de los cuales el 57% eran hombres y el 43% mujeres. Sus edades oscilaron entre los 13 y 18 años. En cuanto al sector de residencia se encontró que el 82% de los estudiantes viven en la zona urbana y el 18% restante en zonas rurales. Posteriormente en la fase cualitativa mediante muestreo por conveniencia se eligieron a 27 estudiantes que presentaban reportes de interrupción escolar reiterativas y puntuaban alto en la escala FAPDESO.

También se consideraron como criterios de inclusión el lugar de residencia comunas 10, 6 y 4 y las edades comprendidas entre los 13 y 18 años de edad. Se escogen las 3 Comunas por cuanto son los entornos barriales donde más se presenta violencia barrial en la ciudad.

Instrumentos

Escala de Factores Predisponentes a la Deprivación Sociocultural (FAPDESO) ([Narváez, 2019](#)). La presente escala está constituida por 18 ítems que evalúan el grado de predisposición de un individuo a los factores de deprivación sociocultural. Está constituida por cuatro factores correspondientes al apoyo social comunitario, dinámica familiar, clima escolar y el clima social familiar. El alfa de cronbach del instrumento es de ,78.

Entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad es un instrumento que permite hacer énfasis en una situación o temática específica, de la cual se describen los elementos que con otros instrumentos no se pueden vislumbrar ([Beaud, 2018](#); [Guerrero y Ojeda, 2015](#)). De este modo, mediante este instrumento se pudo ahondar en los factores predisponentes de la deprivación sociocultural desde los relatos alrededor de las dinámicas asociadas a la escuela, la familia y la comunidad que presentaban 27 estudiantes que se caracterizaron por presentar reportes de interrupción escolar reiterativas y por obtener los puntajes más altos en la FAPDESO.

Análisis de datos

En la fase cuantitativa, se realizó un análisis descriptivo y una prueba de comparación entre grupos, se utilizó el software IBM SPSS Statistics Standard versión 25.0. Mientras la fase cualitativa, de acuerdo a [Rodríguez, Quiles y Herrera \(2005\)](#) se siguieron las siguientes fases, reducción de datos, separación de unidades de contenido en las dimensiones temática y conversacional; elaboración de unidades de significado general el cual consistió en recoger los reportes verbales agrupándolos en unidades de significado bien desde un eje de análisis deductivo previsto anticipadamente o ejes emergentes del trabajo de campo; generación de resultados y definición de conclusiones.

Resultados

A continuación, se describen los cuatro factores predisponentes de la privación sociocultural correspondientes al apoyo social comunitario, dinámica familiar, clima escolar y clima social familiar de una muestra de 350 estudiantes de escuelas públicas de la ciudad de Pasto. Además, se describen la relación con las variables sociodemográficas género, edad, grado y zona de residencia.

Apoyo social comunitario

La dimensión de apoyo social comunitario fue la categoría que presentó el puntaje más alto en comparación con las otras dimensiones. La media fue de 6,58 y la desviación estándar de 2,43. El puntaje mínimo fue 0 y el máximo 12. Se identificó que de acuerdo a las variables sociodemográficas existen diferencias estadísticamente significativas en el grado $p=,004$ y la zona de residencia $p=,004$. Con respecto al grado el grupo medio vocacional (10° y 11°) tiene una media más alta (191,68) en comparación con básica secundaria (6°,7°,8° y 9°) (161,07). Por su parte, en función a la zona de residencia se halló que la zona urbana presenta una media más alta (182,84) en comparación con la zona rural (142,07).

Clima escolar

En la dimensión clima escolar se obtuvo una media de 5,63 y una desviación estándar de 2,33. El puntaje mínimo fue 0 y el máximo 12. Se identificó que de acuerdo a las variables sociodemográficas existen diferencias estadísticamente significativas en género $p=,01$ y edad $p=,007$. En cuanto al género se encontró que las mujeres presentan una media más alta (190,23) en comparación con los hombres (164,45). Por su parte, en la edad se halló que los estudiantes que tienen 15 años presentan una media más alta (188,76) y los que tienen 13 años tienen la media más baja (99,34).

Clima social familiar

En la dimensión clima escolar se obtuvo una media de 4,17 y una desviación estándar de 3,07. El puntaje mínimo fue 0 y el máximo 18. Se identificó que de acuerdo a las variables sociodemográficas existen diferencias estadísticamente significativas en grado $p=,004$ y edad $p=,034$. Con respecto al grado el grupo medio vocacional (10° y 11°) tiene una media más alta (191,93) en comparación con básica secundaria (6°,7°,8° y 9°) (160,85). En la edad se halló que los estudiantes que tienen 17 años presentan una media más alta (200,98) y los que tienen 13 años obtuvieron la media más baja (131,95).

Dinámica familiar

La dimensión dinámica familiar fue la categoría que presentó el puntaje más bajo en comparación con las otras dimensiones. La media fue de 2,37 y la desviación estándar de 1,54. El puntaje mínimo fue 0 y el máximo 8. Se identificó que de acuerdo a las variables sociodemográficas existen diferencias estadísticamente significativas en grado $p=,020$ y edad $p=,016$. En función al grado el grupo medio vocacional (10° y 11°) tiene una media más alta (188,50) en comparación con básica secundaria (6°,7°,8° y 9°) (163,91). En la edad se halló que los estudiantes que tienen 17 años presentan una media más alta (209,23) y los que tienen 13 años obtuvieron la media más baja (137,84).

Una vez descritos los hallazgos obtenidos por toda la muestra se procedió a seleccionar a los participantes que obtuvieron las puntuaciones más altas en la escala FAPDESO, con quienes se desarrollaron entrevistas a profundidad en la cuales se indagaron seis factores predisponentes a la privación sociocultural, los cuales están en función a los ámbitos familia, escuela y comunidad.

En el ámbito familiar, respecto a las dinámicas familiares los participantes muestran que existe claridad en roles parentales, sin embargo, las normas y los límites no son claros, lo que ha llevado a la pérdida progresiva de la autoridad en los cuidadores; situación que ha desencadenado algunas tensiones comunicativas y derivado en problemas relacionales y baja disponibilidad de apoyo socioafectivo. Respecto al clima familiar, de acuerdo a las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad se encuentra que la fractura en los vínculos socioafectivos, minimiza la percepción de cohesión, lo que repercute en los comportamientos de ayuda y apoyo mutuo, donde muchos padres y cuidadores no prestan la atención ni asistencia necesaria tanto en los procesos afectivos como escolares. Asimismo, consideran que existe dentro de la familia libertad para expresar pensamientos y sentimientos siempre y cuando éstos vayan alineados a las normas o expectativas de sus padres.

En cuestión de desarrollo, los participantes visualizan que sus padres muchas veces les dotan de autonomía en la toma de decisiones, pero juzgan negativamente las equivocaciones, razón por la cual se muestran temerosos frente a la toma de decisiones. No se reporta participación de la familia en procesos culturales, religiosos o intelectuales y tampoco escenarios que favorezcan el desarrollo de competencias y habilidades personales en el ejercicio de sus roles en la familia. Respecto a la estabilidad, la organización de la estructura familiar presenta unos roles claros, funcionales como mantenimiento de relaciones de supervivencia, más no de desarrollo, dentro de dichos roles, pese a que las normas tienden a no ser claras, la mayor parte de los participantes se ajustan a ellas y tienen sujeción a las mismas, lo anterior, quizá como consecuencia de estilos parentales marcadamente autoritarios (ver tabla 1).

Tabla 1. Factores del ámbito familiar

Ámbito	Factor	Hallazgos
Familiar	Dinámica Familiar	Roles definidos pero no funcionales. Pérdida progresiva de la autoridad Normas y límites no claros. Relaciones afectivas distantes Comunicación plana
	Clima Social Familiar	Cohesión baja Deficiente ayuda y apoyo Expresividad de sentimientos condi- cionada al sistema familiar Conflictos derivados de tensiones por inadecuados canales de comunicación

En el ámbito comunitario, se identificaron dos dimensiones, las cuales corresponden al apoyo social y exposición a la violencia. Frente al factor apoyo social comunitario los participantes en sus narraciones evidencian la poca contribución de la comunidad como una fuente de apoyo; lo anterior se contrasta con la baja percepción de integración frente a sus comunidades barriales, así como los deficientes canales de participación de sus familias en las dinámicas comunitarias. Muchos de ellos reportan que sus entornos vecinales sólo cumplen una función residencial, y que no existe dentro de ellos, redes o grupos de ayuda donde puedan recibir apoyo bien sea instrumental, informacional o emocional.

En cuanto al factor de exposición a la violencia comunitaria, la mayor parte de los participantes alertan haber estado expuestos a situaciones de violencia desde la infancia a la adolescencia, muchas de éstas vivencias se han constituido en eventos vitales no normativos muy relevantes en el desarrollo socioafectivo. Dentro de la exposición a la violencia se indagó sobre cuatro tipos de violencia y su naturaleza directa o indirecta. Al respecto, en relación a la violencia psicológica muchos entornos barriales de donde proceden los participantes tienen presencia de micro poderes o pandillas quienes tienen el control social de su territorio, siendo ellos víctimas directas o indirectas de amenazas, intimidaciones o humillaciones. En cuanto a la violencia física, es común escuchar la naturalización de los participantes frente a dicho fenómeno, que si bien, no los ha tenido a ellos como blanco, si representa una común eventualidad en sus comunidades; en cuanto a la violencia verbal, los niveles de normalización de la misma, les lleva a considerar que no representa un tipo de violencia. Finalmente, en la exposición a la violencia económica, son evidentes los niveles de precariedad en los que viven, lo cual se traduce en la poca capacidad para atender de manera satisfactoria sus necesidades básicas (ver tabla 2).

Tabla 2. Factores del ámbito comunitario

Ámbito	Factor	Hallazgos
Comunitario	Apoyo social comunitario	Deficientes espacios de participación social. Baja percepción de integración con su nicho vecinal. No se reportan sistemas formales o informales de apoyo en la comunidad. Baja disponibilidad de recursos o fuentes de apoyo comunitarias.
	Exposición a la violencia comunitaria	Violencia física, de mayor prevalencia indirecta, comportamiento social frecuente. Violencia psicológica, presencia de micro poderes, intimidación, amenazas y percepción de zozobra permanente. Violencia verbal, directa e indirecta pero normalizada en la comunidad. Violencia económica, precariedad, necesidades básicas insatisfechas.

Finalmente, en el ámbito escolar, se identificaron dos factores correspondientes al clima escolar y mediación del aprendizaje (ver tabla 3). En lo que confiere al factor clima social escolar, los participantes reportan que las relaciones pedagógicas con sus maestros son distantes, por quienes muchas veces se sienten excluidos y estigmatizados, en cuanto a las relaciones entre pares, evidencian tensiones y situaciones de conflictividad permanente. Las normas y reglas en la escuela se perciben autoritarias, razón por la cual el ambiente se torna para muchos hostil y no democrático, además perciben que la escuela no es una fuente de ayuda y que no existe una relación de confianza con los maestros, lo que dificulta su adaptación y asimilación de las normas de convivencia.

En el factor de mediación del aprendizaje, no logran evidenciar el rol de docente mediador, al advertir que no existe disponibilidad de los mismos al momento de establecer espacios de colaboración o relaciones de ayuda. Si es cierto que en la escuela les transmiten valores, los medios y las herramientas que utilizan para hacerlo, no son las pertinentes. En ocasiones el uso del lenguaje de los profesores no es comprensible, y tampoco facilitan herramientas que les permitan a los estudiantes alcanzar objetivos de acuerdo a sus capacidades. De acuerdo a su percepción la mayor parte de los docentes no promueven la motivación, y desarrollan sus clases de manera directiva, situación que no favorece la autonomía, ni el aprendizaje. Gran parte de los participantes ya han vivido el fracaso escolar y en la actualidad no presentan niveles de aprovechamiento satisfactorios.

Tabla 3. Factores del ámbito escolar

Ámbito	Factor	Hallazgos
Escolar	Clima social escolar	Distanciamiento entre docentes y estudiantes. Relaciones conflictivas entre pares. Percepción de normas y reglas autoritarias. Percepción de un ambiente hostil no democrático.
	Mediación del aprendizaje	Deficientes espacios de colaboración. No se identifica procesos de enseñanza – aprendizaje que valoren las capacidades y circunstancias individuales. Los escenarios pedagógicos se perciben poco motivacionales. El rol del maestro se destaca distante y autoritario.

Discusión

El estudio de la deprivación sociocultural ha cobrado gran importancia a la hora de evaluar la estructura cognitiva y el ajuste social de los sujetos que han sufrido las manifestaciones de la misma, de allí la relevancia del abordaje de los factores que pueden influir o predisponer a los individuos a este fenómeno. Dentro de los factores predisponentes a la deprivación sociocultural, de acuerdo a [Narváez \(2019\)](#) se pueden identificar tres ámbitos asociados a sistema nucleares de interacción del individuo desde sus procesos socializadores primarios y secundarios, los cuales al no constituirse en fuentes efectivas de estimulación podrían predisponer al individuo a situaciones de aislamiento social y deprivación sociocultural.

En el ámbito familiar se identificaron dos factores predisponentes a la deprivación que aluden a las dinámicas familiares y al clima familiar. Respecto a las dinámicas familiares es importante resaltar que éstas de acuerdo a [Gallego \(2011\)](#) hacen alusión al tejido de la relación y vínculo que existe entre los miembros de la familia, mediante el cual se da una colaboración, distribución de responsabilidades, asignación de normas y funciones. Todo ello relacionado con la participación y toma de decisiones conjuntas. Sin embargo, se encontró que en los participantes a pesar de reconocer que existe claridad en roles parentales y funciones, las normas y límites no lo son, lo que ha llevado a la pérdida progresiva de la autoridad en los cuidadores. Este hallazgo se relaciona con el estudio elaborado por [Barboza et al. \(2017\)](#) quien identifica que la ausencia de normativas adecuadas al interior de los hogares repercute en el funcionamiento e interacción familiar haciendo que se reproduzcan nuevas problemáticas como la falta de respeto a la autoridad, escasa comunicación familiar, desunión familiar; consecuencias a las que [Navarrete y Ossa \(2013\)](#) añade el desarrollo de conductas antisociales, anormativas y disruptivas, así como baja estimulación de las habilidades emocionales, todas ellas marcos predisponentes que inciden en los procesos de socialización y aprendizaje.

Al respecto, de acuerdo a los resultados cabe resaltar que aunque las normas tienden a no ser claras, la mayor parte de los participantes se ajustan a ellas y tienen sujeción a las

mismas, lo que puede deberse a la presencia de un estilo parental autoritario. Para [Capano y Ubach \(2013\)](#) los estilos parentales autoritarios en los padres, le dan una importancia mayor a la obediencia de los hijos, limitando su autonomía.

Es así, como se ha identificado que los hijos presentan problemas a nivel emocional, baja autoestima, una desconfianza de sí mismos y una mayor inadaptación personal y social; por lo cual, puede afirmarse, que el modo autoritario de crianza no funciona mejor que los otros estilos parentales, por cuanto obstaculiza el desarrollo de la competencia social en el adolescente ([Vergara, 2017](#)), es por ello por lo que resulta de gran importancia el análisis de las dinámicas familiares, por cuanto pueden constituirse en factores predisponentes a la privación sociocultural, razón por la que se sugiere que en los procesos de crianza exista un estilo que permita establecer un control mediado y equilibrado en el establecimiento de normas y la gestión de la autoridad ([Navarrete y Ossa, 2013](#)). En consideración, un estudio llevado a cabo por [Muñoz \(2015\)](#), indica que al no cumplirse adecuadamente la función de las figuras parentales se dificulta el desarrollo de los hijos y como consecuencia en la etapa de la adolescencia pueden surtir respuestas inadecuadas en los procesos de adaptación y supervivencia, como sentimientos de inseguridad y autoeficacia negativa, las dos, manifestaciones de la privación sociocultural.

Respecto al factor de clima familiar, se propone que este es de gran importancia porque permite que se establezca una buena relación entre los miembros del núcleo familiar, basada en la comunicación y el apoyo ([Carrillo et al, 2016](#)), situaciones que favorecen relaciones de reciprocidad, afiliación y reconocimiento. En el estudio, se identifica que en los participantes existe una fractura en los vínculos socioafectivos entre la familia e individuo, lo que repercute en la percepción de falta de apoyo y en la ausencia de interés por parte de los padres en el proceso de sus hijos, escenario que ha provocado un distanciamiento afectivo progresivo y latente, hecho que aumenta la percepción de aislamiento social en el adolescente, que en correspondencia con [Cardona, Martínez y Klimentko \(2017\)](#) no es propicio por cuanto puede traer como consecuencias la ausencia de confianza para que los hijos puedan expresar sus sentimientos y hablar acerca de las dificultades que puedan estar atravesando, sobretodo, si se trata de una etapa de conflictos individuales como es la adolescencia. Adicionalmente, en función al apoyo social se identificó que no existe un acompañamiento de la familia en procesos culturales, religiosos o intelectuales, lo que constata la falta de involucramiento de los padres en entornos de transferencia cultural necesarios para el fortalecimiento social de los adolescentes; lo que explica el bajo rendimiento académico y la poca capacidad de respuesta familiar en la mitigación de sus efectos ([Valdes, Martín y Sánchez, 2009](#)).

El segundo ámbito en el que se pueden presentar factores predisponentes a la privación sociocultural es el comunitario en el que se encuentra el apoyo social y la exposición a la violencia. El factor de apoyo social comunitario fue la categoría que presentó el puntaje más alto en comparación con las otras dimensiones, esto implica percepción de una deficiente estructura comunitaria en la facilitación de dinámicas de integración y apoyo, lo cual puede deberse a la ausencia de escenarios de interacción social en la comunidad, lo que acarrea no solo dificultades en la adquisición de recursos de información y estimulación sino que

influye en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia hacia un lugar lo que trae implicaciones en el bienestar individual (García y Herrero, 2006; Camargo y Palacio, 2017). Sin embargo, en la muestra objeto de estudio se identificó que existe una poca contribución de la comunidad como una fuente de apoyo lo que hace que los participantes tengan una baja percepción de integración frente a sus comunidades barriales.

En cuanto a la exposición a la violencia, los participantes refieren haber estado expuestos a situaciones de violencia comunitaria desde la infancia a la adolescencia, donde se resalta la violencia psicológica, física y verbal. Berger, Potocnjak, Tomicic (2011) proponen que el estar expuestos constantemente a conductas violentas es un factor de riesgo dado que puede naturalizarla, haciendo que los efectos que esta produce se minimicen. La naturalización incrementa la tendencia a que la violencia se replique en otros escenarios como el escolar, en el que de acuerdo a Galán (2018) los malos tratos no resultan ser alarmantes, lo que lleva a una progresiva desensibilización a la violencia, no sólo en su manifestación de normalización y agrado, sino también como un comportamiento de diversión explícita, que implica la disminución de la prosocialidad lo que afecta el desarrollo integral y los procesos convivenciales.

Otro elemento importante, es la exposición a la violencia socioeconómica que enfrentan los estudiantes. Frente a este punto es importante resaltar lo propuesto por Montoya, et al (2014) quienes señalan que en las poblaciones que cuentan con bajos recursos económicos o residen en lugares de vulnerabilidad social en el que no cuentan con la totalidad de las necesidades básicas satisfechas, existen mayores riesgos a presentar manifestaciones de la deprivación sociocultural, en su mayoría relacionadas con las alteraciones del desarrollo cognitivo puesto que dentro de las características de esos hogares se cuenta con una mala nutrición, precaria atención de salud, además de modelos educativos y familiares adversos; frente a lo cual, Narváez (2019) sostiene que la precariedad económica no es el factor condicional determinante de la deprivación, sino las deficientes relaciones sociales, afectivas y de apoyo que pueden tejerse en los núcleos familiares que padecen violencia socioeconómica.

Sin embargo, Abajo y Carrasco (2004) advierten la triple función de la situación socioeconómica de la familia en el desarrollo de los adolescentes, bien en las expectativas que pueda generarse, en las condiciones de habitabilidad como en el nivel de transferencia cultural, las tres, dimensiones básicas del bienestar psicológico y factores atenuantes del fracaso escolar. Lo anterior, por cuanto el nivel socioeconómico incide en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños (Jadue, 1996) al estar asociado a factores como el hacinamiento, la escasez de materiales para la estimulación y las labores educativas, el impacto de la baja escolaridad de los padres en el acompañamiento educativo o la escasa interacción entre padres e hijos, por las extensas jornadas laborales a las que se someten los padres para llevar el sustento a sus familias.

En relación al fracaso escolar, el tercer sistema nuclear de influencia, se encuentra la escuela en la que se destacan los factores de clima social escolar y la mediación del aprendizaje. Se encontró que en el clima social escolar, las normas y reglas en la escuela se perciben autoritarias, razón por la cual el ambiente se torna para muchos hostil y no democrático.

Frente a este apartado, se ha identificado que las instituciones educativas con tendencia autoritaria usan el estilo individual sobre el grupal y practican el orden y pasividad para el desarrollo de clases, lo que propone una verticalidad en las relaciones sociales, así como la escasa participación de actores escolares como estudiantes y padres en los procesos educativos (Cabrera, 2003; Palacio, 2013); lo cual repercute en el desarrollo de los individuos, haciendo del entorno escolar un escenario carente de los niveles de estimulación necesarios para minimizar el riesgo sociofamiliar a la privación.

A lo anterior, se suma el factor de mediación del aprendizaje, en el cual los participantes no logran evidenciar el rol de docente mediador, elemento que se relaciona con los hallazgos de Berger, Potocnjak y Tomicic (2011) quienes identificaron a partir del discurso de los estudiantes que los docentes no logran detectar sus necesidades de desarrollo emocional y social, mostrando desinterés y poca atención a sus necesidades, lo que afecta el nivel de adherencia y motivación ante las estrategias de enseñanza. En cuanto al estilo pedagógico, Callejas y Corredor (2002) lo conciben como los enfoques, herramientas y recursos que el docente asume en su proceso de mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes, acciones que aportan al establecimiento de relaciones pedagógicas armónicas u hostiles; las segundas se reflejan en enfoques coercitivos e inflexibles que distancian pedagógicamente al maestro de los estudiantes y son dominantes en los reportes verbales de éste estudio. En estas circunstancias, es posible que existan dificultades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, no por rendimiento escolar sino por actitudes personales, como consecuencia de temperamentos fuertes, displicentes y en algunos casos agresivos por parte de algunos profesores, escenario en el cual se produce malestar en el ambiente escolar y explica algunos casos de deserción (Garzón, 2014).

Así, la privación sociocultural implica la carencia de transmisión cultural, que reduce la capacidad de las personas para modificar sus estructuras cognitivas y responder adecuadamente a las fuentes de estimulación externas (Barello, Palmucci y Schuager, 2007), la cual hace referencia a un estado de desventaja, que es tanto observable como demostrable en relación a la comunidad, la sociedad o la nación a la cual pertenece un individuo, una familia o un grupo (Jiménez, 2009) y corresponde a un fenómeno sociocontextual y relacional asociado a situaciones o factores predisponentes en los ámbitos familia, escuela y comunidad que pueden desencadenar manifestaciones tanto normativas, relacionales como cognitivas, entre ellas, deficiencias en la adaptación al contexto educativo, frecuente confrontación con los sistemas normativos sociales y dificultades en el procesamiento de la información (Narváez, 2019). Lo anterior, corrobora los hallazgos de Sánchez y Pascual (2019) quienes sustentan que entre los factores de riesgo que pueden obstaculizar el desarrollo se encuentra el ambiente social en el que se desarrolla el individuo, siendo el factor de desventaja sociocultural un elemento determinante en el desarrollo de las capacidades intelectuales así como en las carencias en los niveles de autorregulación y competencia social.

De esta manera, el estudio de los factores predisponentes en la familia, escuela y comunidad como sistemas nucleares transversales a toda experiencia vital del individuo

permite la identificación de las relaciones positivas o negativas y las consecuencias de dichos ámbitos en la vida de los adolescentes, quienes pueden percibirse en situación de desventaja social frente a sus pares en el mismo contexto. En éste escenario, es fundamental el abordaje de los procesos educativos desde una perspectiva de los sistemas nucleares, generando acciones que acompañen las dinámicas sociales y comunitarias, y fundamenten la práctica docente en escenarios de mediación, ayuda y transferencia cultural positiva, que logren minimizar el impacto de las relaciones familiares disfuncionales y de las dinámicas comunitarias adversas que pueden llevar al individuo a deprivarse socioculturalmente (Torrecillas, Aguilar y Álvarez, 2011).

Conclusiones

La deprivación sociocultural se constituye en el escenario contemporáneo de gran importancia en la escena académica y social, entre tanto las sociedades mundiales de manera progresiva son permeadas por diversas violencias y por brechas históricas y sociopolíticas de desigualdad, lo que la ubica como un importante constructo para entender la influencia de la baja transmisión cultural sobre el desarrollo humano.

El estudio identifica los factores predisponentes de deprivación sociocultural acoplados a los principales ambientes de influencia de los adolescentes familia, escuela y comunidad al respecto se evidencia que el conjunto de experiencias positivas o negativas de los adolescentes determinan mayores o menores niveles en el funcionamiento cognitivo, la adaptación a contextos normativos y competencias sociales, siendo la deprivación sociocultural un predictor del fracaso escolar y la disruptividad en el aula.

Desde ésta perspectiva, es necesario que la escuela asuma una postura dialógica, donde los contenidos curriculares dejen de excluir los procesos sociales y prácticas comunitarias que influyen en la vida de los estudiantes, instalando un dispositivo de mediación que retorne la función emancipadora de la escuela llamada a trastocar los determinantes sociales de marginalidad y desventaja social.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E., Carrasco Pons, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer
- Andrade, M.V., Banda, R., Pluck, G. y Trueba, A. F. (2017). Socioeconomic deprivation and the development of neuropsychological functions: A study with “street children” in Ecuador. *Child Neuropsychology*, 24 (4), 510-523, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28277150>
- Anjalmoose, S. y Arumugam, M. (2018). Impact on socio-cultural perspectives to the learning system of higher secondary level students. *Shanalx International Journal of Arts, Science and Humanities*, 5(4), 331-337. https://www.researchgate.net/publication/327338137_IMPACT_ON_SOCIO-CULTURAL_PERSPECTIVES_TO_THE_LEARNING_SYSTEM_OF_HIGHER_SECONDARY_LEVEL_STUDENTS
- Arévalo, C. J., Suárez, L. F., y Dueñas, A. (2017). *Aulas Democráticas: estrategia didáctica para el proceso del desarrollo de competencias ciudadanas de estudiantes con déficit socio cultural de segundo y tercero de primaria del IED Parcelas, sede escuela Siberia de Cota* (Tesis doctoral) Universitaria Minuto de Dios). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5521>
- Azuaga, R. L. (2011). Intervención psicopedagógica basada en el enfoque sociocultural ante una niña con problemas emocionales por relaciones afectivas inadecuadas. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 37-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5075247>
- Barboza, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Muñoz, K. y Ramos, S. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(2), 157-166. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00157.pdf>
- Barello, A., Palmucci, V y Schuager, N. (2007). *Reflexión Teórica: De novatos a expertos del pensar: La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Psicopedagogía. Recuperado de <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/de-novatos-a-expertos-del-pensar-la-teoria-de-la-modificabilidad-estructural-cognitiva.html>
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la “entrevista etnográfica”. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 175-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00175.pdf>
- Berger, C., Potocnjak, M. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *PSYKHE*, 20 (2), 39-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v20n2/arto4.pdf>
- Bolaños, D. y Stuart, A. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S2218-36202019000500140&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119 - 146. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf

- Borrell, C., Dejardin, O., Delpierre, C., Fernández, A., Guillaume, E., Launay, L., Launoy, G., Lillini, R., Marí-Dell'Olmo, M., Mayer, A., Pina, M. F., Pornet, C., Ratchet, B., Ribeiro, A. I., y Vercelli, M. (2016). Development of a cross-cultural deprivation index in five European countries. *Journal of epidemiology and community health*, 70(5), 493–499. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-205729>
- Brown, M. y Madge, N. (1982). *Despite the Welfare State: a report on the SSRC/DHSS programme of research into transmitted deprivation*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>
- Cáceres, J., Gutiérrez, G., Briceño, M y Aranguren, F. (2015). El clima en el aula y el rendimiento escolar en la enseñanza de la física de la carrera de educación. *Latin-American Journal of Physics Education*, 9(3), 1-8. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-clima-en-el-aula-y-el-rendimiento-escolar-en-la-C%C3%A1ceres-Nieto/dd1166637d-3b2f4cf8c691acca794c6b0391f3a>
- Callejas, M y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 1-29. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1374/1786>
- Camargo, A. y Palacio, J. (2017). Apoyo social y sentido de comunidad en desplazados y damnificados en el departamento del Magdalena. *Duazary*, 14(1), 35-44. <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1735/1222>
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008
- Cardona, E., Martínez, N., Klimenko, O. (2017). Estudio sobre las dinámicas familiares de los adolescentes infractores del programa AIMAR del Municipio de Envigado, durante el año 2016. *Revista Katharsis*, 23 (1), 34-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888114>
- Carrillo, L., Juárez, F., Gonzales, C., Martínez, N. y Medina, M. (2016). Relación entre supervisión parental y conducta antisocial en menores infractores del Estado de Morelos. *Salud Mental*, 39(1), 11-17. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2016/sam161c.pdf>
- Chávez, M. A. y Montes, A.A. (2015). Análisis socio jurídico de la delincuencia juvenil en el distrito de Cartagena de indias: hacia una política pública de construcción de ciudadanía cultural juvenil (Tesis doctoral). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. <http://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/2560>
- Espitia, R, y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. *Rev. Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>
- Galán, J. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(1), 55-67. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v14n1/1794-9998-dpp-14-01-00055.pdf>
- Gallego, A. (2011). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (35), 236-345. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364Jaramillo/O>

- Gallegos, J., Ruvalcaba, N., Castillo, J. y Ayala, P. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), 69-78. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17810>
- García, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n2/v38n2a07.pdf>
- Garzón, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje*. (tesis de especialización). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerrero, R. y Ojeda, M.G. (2015). La fenomenología y su uso en la producción científica de enfermería: estudio bibliométrico 2010-2014. *Ra Ximhai*, 11(2), 193-206. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46143101012>
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF, México: McGraw-Hill.
- Ibarrola, S., y Concha, R. (2012). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: Percepciones del profesor mediador. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 367-384. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350022.pdf>
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología*, 14(1), 35-45. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4560>
- Jiménez, A. (2009). Deprivación Sociocultural. *Revista temas para la educación*, 13(5), 143-150. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6391&s=>
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología*, 10(2), 49-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26410205>
- Lefebvre, I. H. (2019). *El desarrollo psicoevolutivo desde los 0 a 3 años de vida: el impacto de la pobreza y la intervención multimodular* (Tesis de doctorado). Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/742/TIF%20lefebvre.pdf?sequence=1>
- Leite, K., Bittencourt, Z. y Silva, I. (2015). Fatores socioculturais envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita. *Revista CEFAC*, 17(2), 492-501. <https://doi.org/10.1590/1982-021620153414>
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Marín, M., Quintero, P. y Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164-183. https://www.researchgate.net/publication/332860011_Influencia_de_las_relaciones_familiares_en_la_primera_infancia
- Martínez, X. (2015). *Les beques a examen*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

- Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R. y García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de medellín. *El Ágora USB*, 14(2), 637-645. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312014000200015
- Moreno Acero, I. D., Patiño Catalán, C. M., Sánchez Ortega, M., Fortiche Romero, S. d., & González Peña, I. Y. (2018). Prácticas educativas familiares (PEF) de familias en condición de extrema pobreza en Cartagena De Indias. *El Ágora USB*, 18(1), 186-201. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3173>
- Muñoz, A. (2015). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, (5)2, 147-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>
- Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias psicológicas*, 7 (1), 47-56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Narváez, J. (2019). *Manifestaciones de la privación sociocultural y la violencia barrial en la escuela*. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. Editorial Universitaria.
- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Rev. hist.edu.latinoam*, 15(21), 335-375. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a12.pdf>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rodríguez, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (2), 133-154.
- Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349-381. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200013&lng=es&tlng=es.
- Salazar, S. M., y Santamaría, K. Y. (2019). *Atención de población estudiantil en un contexto de privación sociocultural: aportes del bioaprendizaje para la mediación pedagógica en los docentes del centro educativo Enrique Strachan del Hogar Bíblico Roblealto, durante el III cuatrimestre del año 2018 y I cuatrimestre del año 2019* (Tesis de pregrado) Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. <http://repositorio.utn.ac.cr/handle/123456789/334?locale-attribute=es>
- Sánchez, A. (1996). *Psicología comunitaria, bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.

- Sánchez, S., y Pascual, M. (2019). Análisis bibliométrico de la investigación educativa sobre desventaja sociocultural/ socieducativa en el periodo 2015 a 2019. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 147-164. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/21956>
- Santrock, J. (2000). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- Spangenberg, M. C. (2019). *Impacto de la pobreza y de la vulnerabilidad socio-familiar en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños* (tesis de doctorado). Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina. <https://riu.austral.edu.ar/handle/123456789/734>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research [Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento]*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torrecillas, J., Aguilar, J. M. y Álvarez, J. (2011). La educación del alumnado gitano en contextos de deprivación sociocultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 255-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832343027>
- Townsend, P. (1987). Deprivation. *Journal of social policy*, 16(2), 125-146. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047279400020341>
- Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012
- Velázquez, M, y Samada, Y. (2019). Influencia del apego materno en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños de tres a cinco años. *Revista electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2). <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3020>
- Verdugo, J., Arguelles, J., Guzman, J., Márquez, C., Montes, R., y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Revista Psicología desde el Caribe*, 31(2), 207-222. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/6127/9125>
- Vergara, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona próxima*, (27), 24-33. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/8412/10980>