

# Aproximaciones al estudio de la deprivación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad

## *Approaches to the Study of Sociocultural Deprivation from the School, Family and Community Systems*

Lizeth Daniela Chaves López<sup>i</sup>    
Jonnathan Harvey Narváez-Burbano<sup>i</sup>  

<sup>i</sup> Departamento de Psicología; Universidad de Nariño; Pasto; Colombia.

**Correspondencia:** Jonnathan Harvey Narváez-Burbano. Correo electrónico: jonnathanharnarvaez@udenar.edu.co

**Recibido:** 18/12/2021

**Revisado:** 25/05/2022

**Aceptado:** 25/07/2022

**Citar así:** Chaves López, Lizeth Daniela; Narváez-Burbano, Jonnathan Harvey. (2023). Aproximaciones al estudio de la deprivación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), pp. 65-78. <https://doi.org/10.21500/22563202.5735>

**Editor en jefe:** Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

**Editor:** Fraily-Alonso Alzate-Pamplona, M. Sc., <https://orcid.org/0000-0002-6342-3444>

**Coeditor:** Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

**Copyright:** © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

**Declaración de intereses.** Los autores han declarado que no hay conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con el autor de correspondencia.

**Financiación.** Ninguno. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

## Resumen

La deprivación sociocultural es un fenómeno multicausal que surge como consecuencia de la deficiente estimulación en los sistemas nucleares familia, escuela y comunidad, lo cual repercute en el desarrollo de los NNA. El presente estudio se orienta desde el paradigma cualitativo con enfoque biográfico-narrativo. Las técnicas de recolección de información fueron las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión. Además, contó con la participación de 20 adolescentes entre los 14 y 17 años de establecimientos educativos de la ciudad de Pasto, Colombia. Como resultados, se resalta que las narrativas de los participantes dan cuenta de deficiencias en la fuentes de estimulación en los tres sistemas nucleares: en el sistema familiar, los estilos parentales permisivos dificultan los procesos efectivos de regulación al no proveer reglas claras; en el sistema escolar, se imponen modelos de enseñanza tradicional, donde los vínculos docente-estudiante tienden a ser distantes, lo que obstaculiza una oportuna mediación del aprendizaje; mientras que en el sistema comunitario al no existir procesos de integración vecinal, los participantes perciben vínculos afectivos débiles y la ausencia de soporte social comunitario. En conclusión, las vivencias de los adolescentes en los sistemas nucleares están permeadas por experiencias de estimulación inadecuadas, lo que influye de manera negativa sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los jóvenes tanto en la modificación de sus estructuras intelectuales como en la adaptación positiva en los ambientes normativo sociales.

**Palabras clave:** deprivación sociocultural, escuela, familia, comunidad, niños, niñas, adolescentes, sistema nuclear, violencia, educación.

## Abstract

Sociocultural deprivation is a multicausal phenomenon that arises as a consequence of deficient stimulation in the nuclear systems family, school, community which has repercussions on the development of children and adolescents. The study was oriented from the qualitative paradigm with a biographical-narrative approach, the data collection techniques were semi-structured interviews and group discussion and involved the participation of 20 adolescents between 14 and 17 years of age from educational establishments in the city of Pasto, Colombia. The narratives of the participants reveal deficiencies in the sources of

**Descargo de responsabilidad.** El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa una opinión oficial de su institución ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

stimulation in the three nuclear systems; in the family system, permissive parental styles hinder effective regulation processes by not providing clear rules; in the school system, traditional teaching models are imposed, where teacher-student ties tend to be distant, which hinders timely mediation of learning, while in the community system, since there are no neighborhood integration processes, the participants perceive weak affective ties and lack of community social support. The experiences of adolescents in the nuclear systems are permeated by experiences of inadequate stimulation, which has negatively influenced the cognitive, affective and social development of adolescents both in the modification of their intellectual structures and the positive adaptation to social normative environments.

**Keywords:** socio-cultural deprivation, school, family, community, children, adolescents, nuclear system, violence, education.

## Introducción

La teoría de la privación sociocultural pretende comprender cuáles son las características particulares de la cultura y la sociedad que afectan el desarrollo de los individuos en sus contextos relacionales. En otras palabras, “abarca un conjunto de circunstancias que pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural o material” (Jiménez, 2009, p. 1) y se entiende como una “capacidad reducida para modificar estructuras intelectuales y responder a fuentes externas de estimulación” (Cedillo, 2010, p. 29), que tiene como consecuencia la percepción de sentimientos de inferioridad y de ineficacia de la persona en comparación con otras.

Al respecto, existen diversas investigaciones. En el ámbito internacional, Garner y Raudenbush (1991) reportaron una asociación significativa de carácter negativo entre privación, logros de aprendizaje y vecindario, concluyendo que las políticas de educación para aliviar a los sujetos en desventaja social deben tener como foco la privación sociocultural en todos los sistemas nucleares. A nivel individual, García (2003) señaló que la privación sociocultural repercute en procesos cognitivos y relacionales, evidenciados en las dificultades para el registro y la secuenciación de ideas, el empleo de estrategias de procesamiento de la información, la organización de textos y la falta de revisión en cuanto a ortografía y caligrafía. De manera semejante, Narváez-Burbano *et al.* (2020) estudiaron la influencia de las dinámicas de violencia barrial y las manifestaciones comportamentales de la privación sociocultural, sosteniendo que se presenta una dificultad palpable para adaptarse a los entornos normativos escolares. En tanto, desde un marco afectivo, Redpath (2018) concluyó que la privación se relaciona con capacidades deficientes para desarrollar estrategias de regulación emocional y una baja capacidad de resiliencia.

Una vez reconocido el panorama general sobre el acervo investigativo en el tema, es preciso mencionar que existen escenarios predisponentes hacia la privación sociocultural, tales como la familia, la escuela y la comunidad (López y Encabo, 2000; Narváez-Burbano, 2019). De acuerdo con Brunner (2010), los factores familiares ejercen mayor incidencia sobre el desarrollo de los adolescentes. La importancia del trasfondo familiar radica en que los componentes de la relación familia-individuo posibilitan una estimulación cognitiva, lingüística, social, emocional y motora, gracias a la formación de vínculos y prácticas de socialización temprana mediante actividades de cuidado, crianza y socialización mediadas por el afecto, la protección y la seguridad (Franco-Marín *et al.*, 2022). En contraste, las familias con dinámicas disfuncionales, falta de organización y negligencia parental pueden generar ambientes negativos para los adolescentes, lo que repercute en dificultades de comunicación, incapacidad de inserción y adaptación social,



confusión de roles, creciente pérdida de autoridad y la utilización de pautas de crianza inapropiadas (Gómez *et al.*, 2007; Narváez-Burbano, 2019).

En el ámbito escolar, una institución que reconoce la diversidad de sus estudiantes y favorece ambientes de confianza y de trabajo en equipo propicia la formación de personas autónomas, autoeficaces y con herramientas para enfrentar su futuro (Bellei *et al.*, 2009). Como lo señalaron Franco-Marín *et al.* (2022), “la educación es posible cuando se comprende como una práctica viva, donde las personas generan aprendizajes desde su narrativa y experiencia” (p. 89); es decir, es menester fortalecer la comprensión de las realidades de los adolescentes y las construcciones de mundo a través de las cuales viven.

Además, es necesario que los espacios educativos promuevan un aprendizaje consciente y solidario, basado en la autonomía y el sentido de responsabilidad frente a su realización como seres humanos, lo que facilita un ambiente educativo orientado a la construcción y transformación de una sociedad que se relacione desde la diversidad, la democracia, el diálogo y la escucha (Rodríguez-Bustamante *et al.*, 2018). Sin embargo, tal como lo afirmaron Rodríguez-Triana y Suárez-Ortiz (2019) en ocasiones dichos propósitos no se alcanzan debido al clima escolar negativo y a las deficientes estrategias de mediación del aprendizaje, lo que obstruye la influencia positiva del entorno escolar como factor protector y soporte social para el desarrollo de los NNA (Narváez-Burbano, 2019).

A nivel comunitario, un grupo social que se desarrolla de manera adecuada provee en el sujeto sentimientos de integración, apoyo social, mayores niveles de autoestima e incrementa la participación en actividades y organizaciones colectivas (Gracia y Herretero, 2006). En contraposición, los contextos que presentan fragmentación comunitaria, vulnerabilidad social, exposición a la violencia, desigualdad social y prácticas de segregación espacial, además de debilitar el tejido social, propician escenarios de incertidumbre colectiva, lo que mengua el espíritu de vecindad, dificulta la solución de problemas y establece un clima de desconfianza; situación que, en palabras de Bayón (2009), deteriora la calidad de vida en comunidad e impide acceder a los recursos de apoyo que se producen gracias a la interacción cotidiana entre los individuos que se sienten parte de un conglomerado social.

En efecto, los sistemas nucleares escuela, familia y comunidad se constituyen como entornos de mutua interacción y hacen parte de un complejo engranaje estructural que propicia y fortalece cambios continuos y dinámicos en los adolescentes; en ellos, confluyen elementos de carácter económico y material que resultan determinantes en el crecimiento de las personas. Sin embargo, según Sánchez y Fernández (1992), Bellei *et al.* (2009) y Brunner (2010), los sistemas nucleares *per se* no aumentan de forma automática la cantidad o calidad del desarrollo humano del sujeto, entre tanto, es necesario que sean generados desde estos escenarios de estimulación y apoyo social.

Tal como lo afirmaron Rodríguez-Bustamante, Parra *et al.* (2021), el desarrollo humano y educativo se origina en los ámbitos en los que se desenvuelven los individuos a lo largo de su vida, por tanto, dichos escenarios fomentan la adquisición de “competencias, valores, creencias y costumbres donde se fomentan capacidades y habilidades que sustentan su quehacer en prácticas interaccionales para el devenir del ser en sociedad desde la libertad, autonomía y (auto)referencia” (p. 26). Así, los sistemas nucleares deben constituirse como espacios seguros que cuenten con las condiciones humanas y materiales que favorezcan la formación de habilidades; lo anterior por cuanto no existe evidencia empírica concluyente para plantear que “las influencias de un ambiente adverso en el proceso de desarrollo y de aprendizaje sean irreversibles” (Sánchez y Fernández, 1992, p. 30).

En ese sentido, **Feuerstein y Jensen (1980)** reconocieron que las situaciones de deprivación sociocultural afectan, pero no necesariamente bloquean la propensión del organismo a ser modificado en cuanto se le ofrezcan ciertas condiciones necesarias para el desarrollo, enfocadas en la transmisión de valores, creencias y patrones culturales. Entonces, el comprender la deprivación sociocultural desde los sistemas nucleares facilita evidencia investigativa para el fomento de escenarios socializadores, inclusivos y contextualizados que transformen el hecho familiar, educativo y comunitario en un acto integral de estimulación humana.

## Método

El estudio se abordó desde el paradigma cualitativo cuyo propósito consiste en la producción, el análisis y la reflexión de un fenómeno a través de la experiencia de los sujetos involucrados. Esta experiencia puede ser expresada por medio de palabras y discursos, en los que cobra importancia la construcción subjetiva desde la propia realidad de los individuos en su conexión expansiva con el mundo (**Cueto, 2020**).

A su vez, se desarrolló desde la perspectiva biográfico-narrativa, la cual –de acuerdo con **Cornejo et al. (2017)**– se comprende como una metodología centrada en el abordaje de las subjetividades, desde la escucha y las narrativas sociales, centrando su interés en las resonancias y los efectos de las historias personales, familiares y sociales sobre los fenómenos estudiados. Además, permite aproximarse a la biografía de los sujetos, teniendo en cuenta su contexto histórico vivencial, situación que facilita la identificación de elementos relacionados con sus trayectorias de vida, experiencias, visiones particulares e interacciones con el mundo, en el entretreído de sentidos y significados que se exponen desde las narraciones vitales (**Balderas, 2017**).

## Unidad de análisis

La unidad de análisis fue de 20 adolescentes entre los 14 y 17 años. En los criterios de inclusión, se estipuló que cumplan con el rango de edad mencionado, pertenezcan a una institución educativa de carácter público en la ciudad de Pasto (Colombia), cuenten con el consentimiento de los padres y asientan participar en la investigación de forma libre y voluntaria.

## Técnicas e instrumentos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas de tipo conversacional con enfoque biográfico, que funcionaron como un dispositivo narrativo que dio lugar a que cada entrevistado reconstruyera y relatara sucesos específicos de su historia (**Kaliniuk y Lasgoity, 2017**), en función de los sistemas nucleares familia, escuela y comunidad. Adicionalmente, se desarrolló un grupo de discusión que permitió indagar sobre las categorías del sistema nuclear escolar y comunitario, facilitando la conversación y el intercambio de opiniones, posturas, reflexiones sobre los sentidos y significados asociados con la experiencia intersubjetiva (**Arboleda, 2008**).

## Procedimiento

La investigación contó con tres fases: la Fase 1 implicó la aplicación de entrevistas conversacionales de tipo narrativo, cuya finalidad fue reconocer las experiencias vitales de los participantes en los sistemas nucleares, la Fase 2 se enfocó en el desarrollo de un grupo de discusión para profundizar en elementos de los sistemas escolar y comunitario y en la Fase 3 se analizó e integró la información con el objetivo de establecer conclusiones.



## Plan de análisis

Para este estudio se empleó el proceso de análisis singular y transversal propuesto por *Cornejo et al. (2017)*, el cual permitió, mediante una matriz de integración de narrativas, reconocer las inferencias singulares de cada caso, analizar el lugar de enunciación a través de los trayectos de vida desde donde se narraron los relatos y la carga afectiva evocada en cada dimensión de análisis; seguidamente se procede al análisis transversal, cuyo fin fue la integración de las experiencias de sentido de manera colectiva, se valoraron los hallazgos, teniendo en cuenta el nivel de frecuencia y las coincidencias narrativas de los trayectos de vida. Una vez identificadas las narrativas individuales, se construyó con las inferencias aceptadas, la trama de sentido transversal, la cual dio lugar a la proyección y la redacción de los resultados.

En cuanto a las consideraciones éticas, el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Nariño avaló la investigación garantizando los principios emanados de la Resolución Rectoral 3062 de 2010 frente a la investigación con seres humanos.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en función de los sistemas nucleares familia, escuela y comunidad.

### El sistema nuclear familiar, epicentro de la privación sociocultural

La familia se reconoce como un sistema nuclear, puesto que es decisiva en la potenciación cognitiva, lingüística, social, emocional y motora durante el desarrollo de los niños y adolescentes; de modo que la dinámica y el clima social familiar negativos se constituyen en factores predisponentes a la privación sociocultural.

Inicialmente, respecto a la dinámica familiar, se reconoce que las familias monoparentales son predominantes en el contexto de los participantes. En coherencia con esta característica, se encuentran dificultades relacionales con los padres o cuidadores, debido a la ausencia de tiempo de calidad y de disfrute familiar, bien por las jornadas extensas de trabajo, bien por la organización de los roles; este escenario ha derivado en la percepción de figuras parentales ausentes y en la pérdida progresiva de la autoridad, lo que se constituye como una barrera para el disfrute de un clima familiar positivo y la creación de un ambiente de confianza. Así lo enunció uno de los participantes:

Con mis padres he tenido más problemas... Creo que es porque tenemos distintos puntos de vista sobre ciertas cosas y a medida que he crecido, aprendí a vivir solo; por eso, marqué más mis puntos de vista y menciono cuando algo no me parece correcto... aunque lo hagan ellos, así que se lo toman a mal y eso genera conflictos. (P5, comunicación personal, 2020)

De manera adicional, se identifican experiencias vinculadas con la exposición a la violencia al interior de la familia, preferentemente de carácter verbal en el uso de descalificaciones y agresiones permanentes, dinámica normalizada en el estilo de crianza de los padres. Esto deriva en una afectación al bienestar psicológico, al autoconcepto y a los sentimientos de valía personal, manifestándose en los participantes en comportamientos agresivos y antisociales o de inhibición y miedo, tal como lo narró un estudiante: “hace algunos años cuando vivía con mis abuelos... presenciaba violencia por parte de mi abuelo hacia mi abuela... La golpeaba, la insultaba y le rompía cosas del trabajo; también lo hacían conmigo y eso dolía” (P3, comunicación personal, 2020).

Es así como la ausencia de las figuras parentales en la crianza, sumado a un clima de exposición a la violencia en la familia, dificulta el establecimiento de reglas y normas y como consecuencia, la interiorización de límites dada la devaluación de las figuras normativas, lo que es causado por pautas de crianza permisivas o autoritarias que desvalorizan la calidad de las relaciones significativas en la familia; situación que dificulta la transferencia cultural de marcos normativos y valorativos necesarios para una adecuada socialización en entornos secundarios: “pues reglas con exactitud no tengo, tenemos en la casa una cuestión de... reglas temporales. Al final yo me mando solo” (P1, comunicación personal, 2020). No obstante, el percibir una falta de apoyo emocional y de las dificultades en la comunicación con los progenitores o cuidadores primarios lleva a los adolescentes a buscar la satisfacción de estas necesidades con otros adultos miembros de la familia (hermanos, primos o tíos), quienes se convierten en fuentes de apoyo social y emocional e influyen positivamente sobre el desarrollo afectivo; así lo percibió este alumno:

Una de mis hermanas mayores siempre me ha mostrado un espacio de confianza y comodidad... Ella escucha la mayoría de las veces mis problemas personales o emocionales y la forma en que me ayuda me da confianza para seguir haciéndolo hasta ahora. (P5, comunicación personal, 2020)

En conclusión, la familia actúa como factor protector o de riesgo a la privación sociocultural, siendo las deficiencias en la comunicación, la confusión de roles y la exposición a la violencia intrafamiliar, los principales factores predisponentes que pueden llevar a los adolescentes a desarrollar un estado de desventaja observable en comparación con otros individuos.

### **El sistema social escolar, entorno potencialmente protector de la privación sociocultural**

La escuela se reconoce como un sistema nuclear, dado que actúa como un entorno fundamental en el desarrollo de los adolescentes gracias a los procesos de transferencia cultural, mediación y facilitación cognitiva a los que da lugar. Para este caso, la categoría la integran las dimensiones clima escolar y mediación del aprendizaje.

En lo respectivo al clima escolar, se reportan ambivalencias. En ocasiones los participantes manifiestan sentirse seguros gracias al apoyo emocional e instrumental que encuentran; sin embargo, también mencionan situaciones de exposición a la violencia escolar, elementos que deterioran el ambiente educativo y se posicionan como barreras para la adherencia a los procesos formativos:

El colegio a veces me brinda un espacio en el que puedo confiar en mis compañeros y profesores para pedirles ayuda si tengo algún problema... pero otras veces no, hay compañeros que son groseros y se la pasan molestando, eso no me gusta y a veces me da hasta miedo. (P4, comunicación personal, 2020)

Acerca de los reportes sobre violencia escolar, conviene señalar que las consecuencias varían de acuerdo con el grado de exposición, empero, se reconocen efectos sobre la autoestima, la autoeficacia y la percepción de miedo e inseguridad al interior de las instituciones: “en el colegio... cuando era pequeña, me molestaban por mi peso y yo no decía nada... Creo que hasta el día de hoy tengo problemas de autoestima debido a todas las palabras hirientes y degradantes que me dijeron” (P2, comunicación personal, 2020). Sumado a lo anterior, se reportan relaciones débiles entre estudiantes y profesores, si bien estos últimos se reconocen como fuente de apoyo académico y emocional, se hace énfasis en que las relaciones estrechas se limitan a un número reducido de educadores. Además, se identifican procesos deficientes de comunicación, acompañados de una escasa disponibilidad de apoyo instrumental, por ende, no se evidencia la existencia de lazos de confianza que actúen como soporte académico y afectivo:



Depende bastante del profesor. Hay profesores con los que me siento incómoda... pero otros con los que me siento bien, más que nada es porque me tratan con respeto y entienden cuando se me dificulta algo o tengo un problema y, en lugar de molestarse, me ayudan. (P5, comunicación personal, 2020)

En contraste, las relaciones con amigos se ubican como un elemento protector en el contexto escolar. El contar con lazos interpersonales significativos supone la disponibilidad de apoyo, no solo en el ámbito afectivo, sino también en el académico; así como la disposición de espacios de expresión emocional y de construcción de identidad:

Del grupo de los que considero amigos, sí me han ayudado en todo tipo de problemas con apoyo emocional, ayudándome a estudiar o cuando no me sentía bien para asistir, me ayudaban con las tareas, si a mí se me olvidaban, ellos me ayudaban recordándomelo. (P5, comunicación personal, 2020)

En lo concerniente a la mediación del aprendizaje, se menciona que no existe una adecuada diversificación de estrategias de enseñanza; si bien se reconocen los esfuerzos de los profesores por dinamizar sus clases, estas no se perciben como didácticas, estimulantes o novedosas. En palabras de uno de los adolescentes:

Son excesivos los trabajos que dejan, no son dinámicos. Quisiera que fueran más dinámicos y solo son teorías y puros talleres, no me parece clara la forma de explicar de algunos docentes, todo es muy teórico y piensan que somos como máquinas. (GD, comunicación personal, 2020)

Además, se reconoce que no existe una adecuada flexibilización curricular, debido a que las habilidades, las necesidades y los estilos de aprendizaje al interior de las aulas de clase se desatienden, lo anterior no permite un proceso de mediación efectivo que responda ante las singularidades y los estilos de aprendizaje:

En realidad, nunca se nos ha incluido ni se han tenido en cuenta las diferentes formas de aprender; tampoco se tiene en cuenta lo de las inteligencias múltiples, uno tiene que cumplir con las tareas a pesar de que eso tenga habilidades para todas las materias. (GD, comunicación personal, 2020)

Asimismo, los participantes expresan que las clases y las temáticas no están planteadas de acuerdo con las habilidades de cada estudiante; en principio, porque no se crean espacios que faciliten la exploración e identificación del nivel de destreza que tiene cada individuo sobre un tema, pues constantemente se requiere que los alumnos se ajusten a los logros académicos propuestos y respondan ante un único modelo de aprendizaje:

Yo siento que nunca el sistema se ha acomodado de manera que pueda ser inclusivo con las maneras de aprendizaje, por ejemplo, a mí me sirve mucho dibujar o hacer esquemas que para otras personas no tendrían sentido, pero en el colegio dicen: ¿por qué dibuja? ¿Por qué no anota? (GD, comunicación personal, 2020)

Así, se reconoce que la escuela opera desde una concepción tradicional, enfocándose en la transferencia de conocimientos disciplinares, lo que desdibuja la corresponsabilidad del sistema escolar en el proceso de transmisión cultural y la facilitación cognitiva que estimule el desarrollo de capacidades neuropsicológicas y sociales. En efecto, con base en las narrativas de los participantes, la dimensión de mediación del aprendizaje resulta poco efectiva, pues no se identifican particularidades intrasujeto del proceso de aprendizaje, lo que lleva a que las relaciones pedagógicas sean poco significativas y carentes de estimulación.

### **El sistema comunitario, escenario catalizador o predisponente a la privación sociocultural**

La comunidad se reconoce como un sistema nuclear, no únicamente por los recursos materiales que la componen, sino también por las realidades sociales en las que está inmersa y que dan lugar a escenarios de transmisión cultural, integración y construcción

colectiva. Para este caso, en dicho factor, se analizan las dimensiones exposición a la violencia social y apoyo social comunitario.

Respecto a la exposición a la violencia social, conviene mencionar que los entornos barriales de los participantes presentan, en su mayoría, dinámicas de violencia en la calle y delincuencia común. Las situaciones en mención podrían tener como resultado la normalización de hechos violentos y delictivos, además de interferir como una barrera en procesos de cohesión comunitaria: “a mi tío si le robaron varias veces el celular... por eso, yo soy muy alerta y salgo con lo necesario. A veces me toca dejar el celular, porque nos da miedo” (P3, comunicación personal, 2020). Conviene precisar que la alta percepción de inseguridad en el vecindario obstaculiza la integración, constituyéndose en una barrera para el disfrute colectivo de una oferta educativa-cultural por parte de los barrios: “por la situación del barrio, los vecinos son aislados, no hacen muchas actividades. En un año hicieron unas novenas y todos participamos, pero ahora con más inseguridad, se vuelve más difícil” (P3, comunicación personal, 2020).

En la dimensión de apoyo social comunitario, se identifican lazos reducidos de cohesión comunitaria. Aunque se traen a colación dinámicas de cordialidad y buena convivencia entre algunos vecinos, la baja calidad de los vínculos vecinales dificulta la disponibilidad de apoyo informativo, instrumental o afectivo dentro de los ambientes barriales, lo que disminuye la capacidad de la comunidad de catalizar factores de riesgo y favorecer experiencias vecinales de cuidado:

Con algunos vecinos la relación se limita a saludarnos y así..., rara vez he sentido alguna clase de apoyo; además, si tenemos problemas, no es que recurramos a ellos, son adultos que están en sus cosas, no nos muestran mucho interés. (P2, comunicación personal, 2020)

En efecto, la comunidad no provee escenarios propicios para la socialización y la oferta de actividades de integración provistas por los adultos son limitadas, lo que hace del sistema nuclear comunitario un factor predisponente a la privación sociocultural y no un atenuante de factores de riesgo: “cuando era pequeña, habían clases de basquetbol en la cancha de atrás de mi casa, pero a pesar de que hay canchas, parques y de todo, nada se organiza, no hay actividades ni profesores” (GD, comunicación personal, 2020).

A pesar de las deficiencias de este sistema nuclear, existen dinámicas de vecindad e interacción intergeneracional que podrían potenciarse con la intención de proveer espacios de estimulación barrial que brinden a los adolescentes ambientes de interacción y contacto social que faciliten las dinámicas de transmisión cultural y aporten al establecimiento de redes de apoyo: “sería bonito recobrar espacios de diálogo con los mayores, ellos tienen experiencia y saben de cosas que a los adolescentes se nos complican” (GD, comunicación personal, 2020).

## Discusión

Pensar en la privación sociocultural desde la influencia de los sistemas nucleares resulta indispensable para reconocer las condiciones y dinámicas que permean el desarrollo de los adolescentes en las dimensiones cognitiva, afectiva y social.

En el sistema nuclear familiar, de acuerdo con las narrativas de los participantes, existen problemas relacionales con al menos uno de los padres o adultos cuidadores, lo que obstaculiza la calidad de los vínculos familiares y disminuye la estimulación positiva de los adultos en el hogar, siendo este para [Narváez-Burbano \(2019\)](#) un factor predisponente a la privación sociocultural. Esto sumado a las experiencias de exposición a la violencia al interior de la familia produce secuelas en el comportamiento social, emocional y cognitivo



de los adolescentes (Frías y Gaxiola, 2008); situación que se lleva a nivel social, según los aportes de Narváez-Burbano y Cabrera-Kahuazango (2021), y al desarrollo de conductas antisociales, de delincuencia e impulsividad, así como a dificultades en el establecimiento de vínculos de confianza con figuras adultas, lo que confluye en sentimientos de inferioridad, rabia o culpa frente a los adultos cuidadores, con claros efectos en el desarrollo del lenguaje y la autorregulación emocional. En contraste, Rodríguez-Fernández *et al.* (2016) plantearon que las relaciones significativas con adultos miembros de la familia se convierten en fuentes de apoyo social y emocional que favorecen un ambiente protector a la privación sociocultural.

En cuanto a la estructura familiar, el estudio evidencia que la más frecuente es la monoparental. En concordancia con Vanegas *et al.* (2012), en esta tipología familiar, la búsqueda de medios de subsistencia en el cuidador conlleva dificultades en el tiempo invertido en las prácticas de crianza y los sistemas de comunicación, que agregados a los cambios de la etapa vital de la adolescencia pueden desembocar en una menor cohesión familiar, aislamiento social y percepciones de desigualdad, lo que produce en el adolescente sentimientos de abandono y baja autoestima. No obstante, la monoparentalidad *per se* no es un factor de riesgo de la privación, sino las dinámicas de cuidado y los roles parentales que se establezcan independientemente de la tipología de familia.

En cuanto a esto, Puello *et al.* (2014) plantearon que las reglas, los roles y las jerarquías son indispensables para mantener el funcionamiento al interior de los hogares, tales dinámicas son necesarias para incrementar los sentimientos de pertenencia y al mismo tiempo, favorecer espacios integrales de transmisión cultural y prácticas de cuidado que le permitan al adolescente un ambiente propicio para el desarrollo (García y García, 2009).

En lo concerniente al sistema nuclear escolar, Rodríguez-Bustamante, Vicuña *et al.* (2021) plantearon que la escuela debería distinguirse por facilitar encuentros desde una postura política, económica, cultural e ideológica, caracterizada por compartir el compromiso con la formación de los individuos a partir de una perspectiva humana multidimensional. Sin embargo, en ocasiones estos contextos pueden presentar un clima escolar negativo, propiciando ambientes de hostilidad donde se irrumpen las relaciones de confianza y respeto, lo cual debilita las relaciones interpersonales significativas y disminuye el potencial catalizador de la escuela como ambiente protector (Arón y Milicic, 2000).

En ese sentido, en palabras de los participantes, la ausencia de un clima escolar positivo repercute en el rendimiento académico y fomenta sentimientos de insatisfacción ante las experiencias escolares, evidenciado en expresiones como “de verdad no quisiera ir al colegio”, “es más de lo mismo”, “no me llena”. De allí que la tensión que se establece entre el ambiente escolar negativo y la obligatoriedad con la que se concibe la escolarización impacta en el bienestar de los adolescentes, afectando la adherencia a los procesos educativos y conllevando en muchos casos al fracaso escolar o a la deserción del sistema educativo (Bravo *et al.*, 2016).

Al respecto, conviene reflexionar sobre las relaciones entre profesores y estudiantes. De acuerdo con el estudio, la mayor parte de estas relaciones son poco significativas, enfocadas en la transferencia de conocimientos, desconociendo la historia personal y los ritmos de aprendizaje. Barreto y Álvarez (2017) determinaron que cuando las relaciones pedagógicas son lejanas y no estimulan el aprendizaje en los ámbitos académicos y personales, se encuentran dificultades relacionadas con la autorregulación, la incompetencia emocional y una orientación negativa hacia el futuro. En este orden de ideas, para Arón y Milicic (2000), la percepción de los profesores sobre sus estudiantes condiciona las interacciones con estos, si un profesor piensa que sus alumnos cuentan con habilidades y

potencialidades para aportar de manera significativa en el aprendizaje, enfoca las didácticas al fortalecimiento de capacidades y no a la evaluación de deficiencias. A pesar de ello, en concordancia con lo planteado con Barreto y Álvarez (2017), los educandos del estudio no encuentran un soporte de apoyo efectivo en los educadores, lo que conduce a una sensación de aburrimiento y desazón frente a las prácticas educativas.

En lo correspondiente a la mediación del aprendizaje, para Rodríguez *et al.* (2008), es primordial reconocer que este proceso trasciende la diversificación de estrategias de enseñanza, pues le subyacen dinámicas de interacción social y pedagógica, mediante las cuales se identifican potencialidades, intereses, visiones y recursos que propician la adquisición de habilidades cognitivas indispensables para la asimilación de experiencias. A su vez, Franco-Marín *et al.* (2022) propusieron que los procesos de mediación deben tener en cuenta el contexto y las condiciones de cada población, con el fin de adaptar las estrategias pedagógicas de forma creativa constructiva; escenarios que no son perceptibles para los estudiantes: “los profesores piden cosas que no podemos hacer, piensan que tenemos plata para materiales o que entendemos todo como él explica” (GD, comunicación personal, 2020). En este caso, dentro del sistema escolar, no existen procesos efectivos de mediación del aprendizaje, puesto que se trabaja desde un currículo centrado en los contenidos que descuida las diversas habilidades y formas de aprender, así como las intenciones y necesidades de los adolescentes. En efecto, al privilegiarse un modelo tradicional de escuela, se favorece la transmisión jerárquica de conocimientos, relegando a los alumnos, a una posición de subordinación y dependencia, sin tener en cuenta sus características individuales y pasando por alto las dinámicas del medio en el que se desarrollan (García, 2009).

En el contexto escolar, resulta fundamental identificar el papel de los mediadores. Según Escobar (2011), las relaciones entre mediador y mediado deben ser lúdicas, conscientes, recíprocas, intencionales, sistemáticas y generar experiencias de aprendizaje que potencien el desarrollo en el ser, hacer, conocer y convivir, es decir, que vayan más allá del vínculo afectivo y la estimulación del aprendizaje en términos académicos, en cuanto que es necesario que favorezcan el desarrollo de potencialidades cognitivas y personales; caso contrario, al circunscribir la escuela al ámbito meramente instruccional, convierten al sistema nuclear escolar en un factor predisponente a la deprivación sociocultural, entre tanto no se despliegan experiencias de aprendizaje mediado que se constituyan en una fuente efectiva de estímulo.

En relación con el sistema nuclear comunitario, los participantes reportan como elemento común de sus vecindarios la exposición a la violencia social asociada con situaciones de delincuencia común o criminalidad violenta. Con base Narváez-Burbano *et al.* (2020), la violencia barrial trae consecuencias sobre la estructuración comunitaria y el conjunto de prácticas que se reproducen y transfieren a las generaciones más jóvenes; lo que coincide con los postulados de Posada y Parales (2012), quienes afirmaron que una exposición prolongada a entornos barriales violentos tiene efectos significativos sobre el desarrollo y funcionamiento psicológico de niños y adolescentes, incluyendo el crecimiento socioafectivo y moral. Efectivamente, de acuerdo con los participantes, no existen relaciones vecinales que vislumbren a la comunidad como fuente de apoyo efectivo, situación que contribuye al establecimiento de ambientes societales favorables a la deprivación sociocultural.

Es así como para Gracia y Herrero (2006), la carencia de los vínculos comunitarios actúa como un obstáculo que impide la inserción del individuo y su familia en una oferta educativa y cultural desde los ambientes barriales. A saber, los escasos niveles de integración con la comunidad repercuten en reducidos procesos de participación y orga-



nización comunitaria, posicionándose como un límite para la estimulación efectiva de los adolescentes por parte de los adultos del vecindario. Según Bayón (2009), la ausencia de procesos comunitarios resquebraja el tejido social y promueve escenarios de incertidumbre colectiva, favoreciendo un clima social centrado en la apatía, lo que causa una limitada oferta de actividades sociales y culturales para los adolescentes, quienes no cuentan en el entorno comunal con prácticas sociales que les permita el desarrollo de destrezas como la autonomía, la toma de decisiones, la convivencia pacífica y el fortalecimiento de habilidades cognitivo-sociales (Madariaga y Romero, 2016).

No obstante, cabe precisar que, a partir de los reportes de los adolescentes, existe una fuerte percepción de apoyo por parte de los adultos mayores de su comunidad, lo que propicia la transmisión cultural e histórica, además de aspectos relacionados con la memoria moral y cultural compartida, el intercambio de conocimientos, la vivencia de experiencias y la reflexiones que devienen de estas (Gutiérrez y Hernández, 2013), beneficiando la creación de relaciones solidarias entre generaciones.

## Conclusiones

Al reflexionar sobre la importancia de las dinámicas vividas en los sistemas nucleares familia, escuela y comunidad, se reconoce el escenario familiar como el epicentro de la privación sociocultural, debido a las situaciones de riesgo que ahí se concentran, tales como la exposición a la violencia, la ausencia de reglas, la confusión de roles, los vínculos relacionales débiles y la negligencia parental; situaciones alarmantes que, a futuro, podrían derivar en consecuencias desfavorables para el desarrollo cognitivo, socioafectivo y moral del adolescente. De este modo, el abordaje de la familia en relación con la privación sociocultural plantea la necesidad de promover dinámicas familiares permeadas por la afectividad, las relaciones estrechas y roles parentales claros, que hagan de los hogares un entorno protector, seguro y estimulante para el crecimiento multidimensional del ser humano.

En cuanto al sistema nuclear escolar, se reconoce su potencialidad como un entorno protector al ser un espacio de encuentro entre la sociedad y la familia, gracias a los procesos de transferencia cultural, mediación y facilitación cognitiva a los que da lugar; sin embargo, en la experiencia vital de los adolescentes tanto las deficientes relaciones pedagógicas, mediador-estudiante, como la percepción del clima escolar negativo delinea la necesidad de transformar los espacios educativos en escenarios de estimulación y transferencia cultural que disminuyan el impacto negativo sobre el desarrollo de la familia y la comunidad. Si bien a partir de esta investigación, se identifica en los sistemas nucleares situaciones de riesgo, resulta fundamental reconocer también cuáles ambientes de socialización adecuados podrían hacer del hecho familiar, educativo y comunitario un acto integral de estimulación humana.

## Referencias

- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12026111.pdf>
- Arón, A. M., y Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28806>
- Balderas, I. (2017). *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación* [Sesión de conferencia]. COMIE, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>

- Barreto, F. J., y Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Bayón, M. C. (2009). Oportunidades desiguales, desventajas heredadas: las dimensiones subjetivas de la privación en México. *Espiral*, 15(44), 163-198. <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v15n44/v15n44a5.pdf>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2009). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?* Unicef.
- Bravo-Sanzana, M., Salvo, S., y Mieres-Chacaltana, M. (2016). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud Pública de México*, 58(6), 597-599. <http://dx.doi.org/10.21149/spm.v58i6.7913>
- Brunner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 17-44. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25441>
- Cedillo, I. (2010). *El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Ucuena. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3296>
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 16. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2491>
- Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Journal of Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2. <https://revistas.uv.cl/index.php/asid/article/view/2574/2500>
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*, 20(1), 58-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222147>
- Feuerstein, R., y Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44(4), 401-423. <https://doi.org/10.1080/00131728009336184>
- Fías, M., y Gaxiola, J. C. (2008). Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 237-248. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308004.pdf>
- Franco-Marín, K. V., Rodríguez-Triana, Z. E., Ospina-García, A., y Rodríguez-Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera*, 24(1), 86-105. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- García, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación socio-cultural. *Enseñanza*, 21, 233-244. <http://hdl.handle.net/11162/192167>
- García, A., y García, V. (2009). La disciplina familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 473-484. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321052.pdf>
- García, M. C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/M\\_CARMEN\\_GARCIA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf)
- Garner, C. L., y Raudenbush, S. W. (1991). Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis. *Sociology of Education*, 64(4), 251-262. <https://doi.org/10.2307/2112706>
- Gómez, E., Muñoz, M., y Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282007000200004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200004)
- Gracia, 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. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538207.pdf>



- Gutiérrez, M., y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 55(1), 135-145. <https://core.ac.uk/download/pdf/39107752.pdf>
- Jiménez, D. (2009). Deprivación sociocultural. *Revista Temas para la Educación*, 1(5), 1-10. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6391&s=>
- Kaliniuk, Á. T., y Lasgoity, A. P. (2017). La entrevista en la investigación biográfica narrativa como vehículo para explorar las “buenas prácticas evaluativas en el aula universitaria”. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 756-765. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1704/1657>
- López, A., y Encabo, E. (2000). Intervención psicopedagógica en poblaciones con privación sociocultural: el cambio de actitudes hacia el aprendizaje de la lengua y la literatura. *Ensayos*, (15), 211-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292983>
- Madariaga, A., y Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 21-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235149102004.pdf>
- Narváz-Burbano, J. H. (2019). *Manifestaciones de la privación sociocultural y la violencia barrial en la escuela*. Editorial Universidad de Nariño.
- Narváz-Burbano, J. H., y Cabrera-Kahuazango, C. A. (2021). Eventos vitales no normativos, trayectos existenciales en adolescentes del sistema de responsabilidad penal. *Eleuthera*, 23(2), 146-164. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.8>
- Narváz-Burbano, J. H., Gutiérrez-García, R. A., Cotes-Cotes, J. E., y Ascencio, L. M. (2020). Deprivación sociocultural y violencia barrial en adolescentes con interrupción escolar en la ciudad de Pasto-Colombia. *AVFT*, 39(3), 285-289. [http://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft\\_3\\_2020/8\\_privacionviolencia.pdf](http://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_3_2020/8_privacionviolencia.pdf)
- Posada, G., y Parales, C. J. (2012). Violencia y desarrollo social: más allá de una perspectiva de trauma. *Universitas Psychologica*, 11(1), 255-267. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64723234021.pdf>
- Puello, M., Silva, M., y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 225-246. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Redpath, T. A. L. (2018). *A study into social deprivation* [Tesis doctoral, Staffordshire University]. <https://eprints.staffs.ac.uk/5612/1/Final%20Thesis%20Approved%20Tracy%20Redpath.pdf>
- Rodríguez, A., Sánchez, M. S., y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 2(23), 349-381. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872008000200013&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872008000200013&script=sci_arttext)
- Rodríguez-Bustamante, A., Herrera, F., y Guerrero, M. F. (2018). La educación y su componente ético: aprender a vivir juntos y aprender a ser. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (2), 156-166. <https://doi.org/10.21501/25907565.3050>
- Rodríguez-Bustamante, A., Parra, J., Gomariz, M. Á., Zapata, J. J., Rodríguez, Z. E., y Echeverri, J. C. (2021). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poiésis*, (41), 24-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>
- Rodríguez-Bustamante, A., Vicuña, J. J., y Zapata, J. J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Familia y Escuela*, (63), 312-344. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>

- Rodríguez-Triana, Z. E., y Suárez-Ortiz, J. L. (2019). Escuelas familiares: una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/390161/271971>
- Sánchez, X., y Fernández, F. (1992). Deprivación sociocultural y desarrollo del lenguaje en niños de la V región. *Revista de Sociología*, (6-7), 29-39. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27615>
- Universidad de Nariño. (2010, 10 de septiembre). Resolución Rectoral 3062 [Por la cual se modifica la Resolución Rectoral No. 1608 de abril 20 de 2010]. <https://viis.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2016/04/Comite-de-Etica-de-investigaciones.pdf>
- Vanegas, G., Barbosa, A., Alfonso, M., Delgado, L., y Gutiérrez, J. (2012). Familias monoparentales con hijos adolescentes y psicoterapia sistémica: una experiencia de intervención e investigación. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 203-2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815139>