

**FACTORES SITUACIONALES DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL DE UN  
GRUPO DE ADOLESCENTES DE 13 Y 16 AÑOS DE LA IEM SAN JUAN BOSCO-  
PASTO, DURANTE EL PERIODO B-2017**

**María José Martínez Eraso**

**Andrea Melo Getial**

**Universidad de Nariño**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Programa de Psicología**

**Pasto**

**2018**

**FACTORES SITUACIONALES DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL DE UN  
GRUPO DE ADOLESCENTES DE 13 Y 16 AÑOS DE LA IEM SAN JUAN BOSCO-  
PASTO, DURANTE EL PERIODO B-2017**

**María José Martínez Eraso**

**Andrea Melo Getial**

**Trabajo de grado para optar al título de psicología**

**Asesor: Mg. Jonnathan Harvey Narváez**

**Universidad de Nariño**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Programa de Psicología**

**Pasto**

**2018**

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo de grado son responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Abril de 2018

## ***TABLA DE CONTENIDO***

RESUMEN .....	1
ABSTRACT .....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
OBJETIVOS .....	9
Objetivo general .....	9
Objetivos específicos .....	9
MÉTODO .....	10
Paradigma cualitativo .....	10
Enfoque Histórico Hermenéutico .....	10
Tipo de estudio .....	11
Fenomenología .....	11
Población .....	12
Técnicas de recolección de información .....	12
Historia de vida .....	12
Cartografía social participativa .....	13
Grupo focal .....	14
Instrumentos .....	14
Cuestionario orientador .....	15
Protocolo .....	15
Guion orientador .....	15
Procedimiento .....	15
Plan de análisis de la información .....	17
Elementos éticos y bioéticos .....	18
RESULTADOS .....	19
Factores familiares de la situación de deprivación sociocultural .....	19
Factores comunitarios de la situación de deprivación sociocultural .....	24
Factores escolares de la situación de deprivación sociocultural .....	26
DISCUSIÓN .....	28

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	35
REFERENCIAS .....	39
ANEXOS .....	46

## **FACTORES SITUACIONALES DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES ENTRE 13 Y 16 AÑOS DE LA IEM SAN JUAN BOSCO-PASTO, DURANTE EL PERIODO B DEL AÑO 2017**

### **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo principal comprender los factores situacionales de privación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017. Para la realización de la investigación se trabajó con un paradigma cualitativo, con enfoque histórico hermenéutico y un tipo de estudio fenomenológico, lo cual permitió comprender la realidad estudiada teniendo como base la experiencia subjetiva de cada estudiante. Entre los principales resultados se resalta el reconocimiento de diversos factores familiares, comunitarios y escolares específicos de la situación de privación sociocultural en el contexto estudiado, concluyendo, principalmente la existencia de una confluencia entre los mismos lo cual permite comprender de manera integral este tipo de fenómenos. El trabajo investigativo permitió aportar a diferentes áreas del conocimiento; específicamente, en el campo educativo se espera propiciar la reflexión en torno a cómo el ambiente donde se desenvuelve el sujeto puede estar influyendo en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** privación sociocultural, factores familiares, factores escolares, factores comunitarios, contexto educativo.

### **ABSTRACT**

The main objective of this research was to understand the situational factors of sociocultural deprivation of a group of adolescents between 13 and 16 years old participating in the process of mobile learning environments of the IEM San Juan Bosco - Pasto, during period B of 2017. In order to carry out the research, we worked with a qualitative paradigm, with a historical hermeneutical focus and a type of phenomenological study, which made it possible to understand the reality studied based on the subjective experience of each student. Among the main results is the recognition of various family, community and school specific factors of the situation of sociocultural deprivation in the context studied, concluding, mainly the existence of a confluence between them which allows comprehensive understanding of this type of phenomena. The research work

allowed contributing to different areas of knowledge; specifically, in the educational field, it is hoped to foster reflection on how the environment in which the subject operates can influence the development of its teaching-learning process.

**Keywords:** Sociocultural deprivation, family factors, school factors, community factors, educational context.

## INTRODUCCIÓN

La situación de privación sociocultural es definida como una capacidad reducida que tienen los individuos “para modificar sus estructuras intelectuales y responder a las fuentes externas de estimulación” (Cedillo, 2010, p. 29). Así mismo, para Fuica, et al. (2014), representa una carencia en la transmisión cultural por razones internas o por las condiciones ambientales en las que se ve inmerso el sujeto, en este sentido, constituye un estado de desventaja observable y demostrable en las distintas áreas del ser humano (Barello, Palmucci & Schuager, 2007, citados en Fuica, et al., 2014)

López y Encabo (2000) reconocen que las personas en situación de privación cultural presentan deficiencias sociales traducidas en pésimas condiciones económicas, dificultades en el inadecuado ambiente familiar, pertenencia a grupos antisociales, bajo nivel escolar, cultural y económico, tendencias al hurto, entre otras. Lo anterior, tiende a influir negativamente en diversos contextos, como los laborales, sociales y escolares; en este último, se evidencian altas tasas de deserción escolar, presencia de comportamientos disruptivos y bajo rendimiento académico (Ministerio de Educación Nacional, 2016); por lo cual, al conocer las instituciones educativas casos de personas que se encuentren en la situación de privación sociocultural, podrán comprender de forma incondicional y desde una visión holista a cada estudiante, al entender que dificultades como fracaso, violencia y deserción escolar pueden estar relacionados a los factores sociambientales de los contextos donde están inmersos el estudiantado.

Igualmente es importante, tener en cuenta que normalmente los niños en situación de privación sociocultural, tienen un mayor índice de inadaptación y de fracaso escolar (Jiménez, 2009); por ejemplo, Sánchez (2010) en su estudio "Alumnos con privación sociocultural ¿Qué hacemos?" realizado en España y cuyo objetivo consistió en la caracterización de procesos cognitivos de niños de 9 años escolarizados en el sistema educativo formal, encontró que el nivel cognitivo de los niños era limítrofe, inferior al

Coeficiente Intelectual (CI) promedio, razón por la cual su ritmo de aprendizaje es lento, y presentan disfuncionalidad cognitiva y comportamental. De forma similar, en Chile, Serrano y Tormo (2000) en su artículo "Revisión de programas de desarrollo cognitivo, el programa de enriquecimiento instrumental" dentro de la caracterización de menores en situación de deprivación sociocultural encuentra impulsividad, incapacidad para comparar entre diversos objetos y acontecimientos; hecho que puede estar relacionado con los problemas de comportamiento que algunos estudiantes presentan. Específicamente en Colombia, Lozano (2003) concluye que el fracaso escolar y la inadaptación comportamental responden a la influencia de los factores personales, familiares y académicos.

En este orden de ideas es relevante mencionar que según La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (2009), existen algunos factores que de forma directa o en confluencia con otros, afectan la situación de deprivación sociocultural, estos son: factores biológicos (prenatales y neonatales), factores familiares (código lingüístico, nivel cultural, ocupacional y económico de los padres) y factores sociales (clase social, contexto escolar, ambiente comunitario, conflictividad comunitaria y escenarios de esparcimiento).

En este trabajo se retoman los factores familiares, comunitarios y escolares, teniendo en cuenta que el desarrollo de los individuos no se da en forma aislada, ya que viven y se relacionan con una compleja red de sistemas interconectados, como la escuela, la familia, los grupos de pares y otras instituciones o situaciones que influyen en forma directa o indirecta en el desarrollo de las personas, y cuyas características pueden convertirse tanto en factores protectores como de riesgo (Hein, 2000).

Por una parte para comprender los factores familiares, es importante referir que la familia proporciona el primer y más importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los niños. Las relaciones deterioradas dentro de la familia constituyen factores de riesgo comunes, y las relaciones positivas factores de protección. Cabrera, Guevara, y Barrera (2006, citados en Rodríguez, 2010), encontraron que las funciones de esposos y padres, tales como la satisfacción marital, la satisfacción

paterna, el conflicto marital y el estrés paterno, son importantes en la explicación de la variabilidad de las conductas de ajuste psicológico de los hijos.

Son muchos los investigadores que han identificado cómo las pautas de crianza inconsistentes, las prácticas educativas negativas y el manejo inadecuado de las pautas familiares, desde la disciplina y la supervisión, obstaculizan el desarrollo saludable de los niños. En este sentido Salvo, Silveira y Toni (2005, citados en Rodríguez, 2010) encontraron que las prácticas negativas predicen problemas de comportamiento, mientras las prácticas positivas promueven la conducta prosocial. Un estilo parental sólido y cálido, en momentos en que la familia experimenta rompimientos dolorosos, puede proporcionar un sentido de seguridad y de cuidado durante los momentos críticos.

Además es importante, tener en cuenta el clima familiar, es decir los tipos de socialización que los padres utilizan, los grados y modos de comunicación entre los padres y sus hijos. (Navarro & Oliver, 2006). Se entiende que un clima familiar negativo caracterizado por la presencia de frecuentes conflictos, la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos, así como la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental, se asocian con el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales en edades adolescentes (Estévez, Musitu, Murgui & Moreno, 2008).

También, la estructura familiar, afecta el bienestar psicológico y social durante la adolescencia temprana (Rodríguez, 2010). Con relación al tipo de familia extensa Woodward (1995 citado en Rodríguez, 2010), refiere que los niños que pertenecen a familias numerosas, sufren disminución de recursos por parte de los padres, por tanto, se considera un indicador de una estructura familiar de riesgo, al presentarse luchas por el poder y la legitimidad de la autoridad, lo cual genera tensiones, conflictos y cambios en las prácticas de crianza (García & Guerrero, 2014). También, Rodríguez (2010) manifiesta que el tipo de familia monoparental provenientes de rupturas de pareja, aumentan el riesgo de pobreza.

A parte del clima familiar y su estructura, el estatus socioeconómico es otra variable que ha mostrado tener implicaciones importantes en los niños (Sandler, 2001 citado por Rodríguez, 2010). Específicamente, una característica ambiental de los hogares pobres es el hacinamiento, el cual produce tensiones intrafamiliares, y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades

necesarias para el éxito en la escuela. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres y que está mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento, ejercitar el “por qué”, lo que tiene como consecuencia una habilidad discriminativa perceptual deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y la atención fluctuante y poco sostenida (Jadue, 1997).

Así mismo, las características de los hogares de bajo nivel educacional, influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar, y constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario, lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase (Jadue, 1997).

Por otra parte se han planteado algunos factores comunitarios entre estos el bajo apoyo comunitario, estigmatización y exclusión de actividades comunitarias; así mismo, algunas áreas que aglomeran una serie de dinámicas sociales de riesgo que al encontrarse en el contexto inmediato de niños y jóvenes, ejercen una importante influencia en su desarrollo; entre esas áreas se encuentran; tener una mala reputación; menos presencia de prácticas familiares de socialización protectora; alta rotación de personas que viven en el barrio (bajo compromiso comunitario); alta tasas de desempleo; alta proporción de niños y adolescentes en situación de riesgo; comunidad con sentimientos colectivos de ineficacia; falta de oportunidades legítimas, lo que favorece la tendencia hacia actividades ilegales; comunidad con falta de confianza en los vecinos; comunidad con falta de sentido de control sobre el contexto; comunidad con escasas redes de amistades; y comunidad con bajo nivel de participación (Hein, 2000).

Con base a lo anterior se extrae como factores comunitarios relacionado con la privación sociocultural los siguientes: sentido de pertenencia, influencia y violencia comunitaria.

En cuanto al sentido de pertenencia, se comprende como una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar. Los elementos que constituyen a esta valoración personal

son la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo por otros lo que se espera de ellos, y el sentimiento de formar parte de una estructura más amplia, estable y fiable (Sarason, 1974 citado en Maya, 2004).

Respecto a la influencia se entiende como el poder que los miembros ejercen sobre el colectivo, y recíprocamente al poder de las dinámicas del grupo sobre sus miembros; es así, como las personas se sienten más atraídas por los grupos en los que pueden ejercer influencia (Maya, 2004).

Otro factor comunitario de la situación de privación sociocultural es la violencia comunitaria, la cual impacta la calidad de vida, seguridad y sana convivencia de sus constituyentes. Este tipo de violencia se relaciona con un ambiente tóxico comunitario que incluye criminalidad, dependencia a sustancias, agresividad interpersonal, delincuencia, problemas conductuales y de salud mental (Pérez, Sánchez, Marizaida, Martínez, Colon & Morales, 2016); así mismo, se comprende que la exposición a la violencia comunitaria está entre las experiencias más perjudiciales que pueden vivir los niños y jóvenes, afectando su forma de pensar, sentir y actuar (Guerra & Dierkhising, 2011 citado en Pérez, Sánchez, Marizaida, Martínez, Colon & Morales, 2016).

Típicamente, en comunidades violentas se encuentra una disrupción en la familia, poca cohesión social, y ausencia de buenas relaciones entre vecinos. Se plantea entonces que este tipo de conducta desordenada es el precursor para crímenes más serios y un decaimiento de los controles sociales. Los ciudadanos entonces se retiran de la comunidad, de sus papeles de apoyo mutuo, y les dejan el control de las calles a los delincuentes (Gardner & Brooks-Gunn, 2009; Lambert, Nylund, Copeland & Ialongo, 2010 citado en Pérez, Sánchez, Marizaida, Martínez, Colon & Morales, 2016).

Por su parte los elementos relacionados a los factores escolares son: clima escolar, relaciones pedagógicas, recursos de la escuela e historia escolar de los estudiantes (Naciones Unidas, 2010).

El clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas; así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por

los otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013).

En cuanto a la relación pedagógica, se han recuperado varias teorías psicológicas, entre ellas la psicología sociocultural de Vigotsky (1987, citado en Corral, 2001) pues aporta elementos sustanciales para explicar la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y como uno de los principales elementos explicativos del aprendizaje y el desarrollo humano. En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran (Covarrubias & Piña, 2004).

Albert (1986, citado en Covarrubias & Piña, 2004) argumenta que la representación que los estudiantes se hacen de sus profesores no atiende a un sistema predeterminado, sino que obedece a las necesidades o intereses relacionados con las maneras de evaluación de la enseñanza, con la actuación de los profesores en la transmisión de conocimientos, y con aspectos de personalidad de los mismos que son aceptados o rechazados por parte de los alumnos.

Además es importante identificar los recursos de la escuela, lo cuales incluyen recursos humanos y materiales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes y en el proceso de enseñanza por parte de los docentes (Naciones Unidas, 2010).

Finalmente entre este tipo de factores está la historia escolar de los estudiantes, la cual hace referencia a las características de entrada de los estudiantes al grado que se evalúa, entre los que se consideran la asistencia a las clases, la repetición de grado y las pautas educativas que mantienen (Naciones Unidas, 2010).

Concretamente, para el desarrollo de esta investigación se ha tomado como escenario principal a la IEM San Juan Bosco, ubicada en la ciudad de San Juan de Pasto, ya que puede verse afectada por los aspectos mencionados hasta el momento, debido a que acoge a estudiantes de los estratos 0,1 y 2, provenientes de sectores que históricamente han presentado segregación espacial, estigmatización popular y marginación, que entre otros factores, están relacionados con la deprivación sociocultural, privando a los estudiantes de condiciones óptimas y pertinentes para su desarrollo, asociado esto al inadecuado manejo

del tiempo libre, la tendiente vinculación de adolescentes a pandillas asociadas con actividades ilícitas y microtráfico, lo cual impacta en el plantel educativo a través de pautas de consumo de sustancias psicoactivas, agresividad, conflictividad y violencia, relacionándose dichos elementos con alteraciones en los procesos cognitivos y anomia escolar (Blanco & Sánchez, 2003).

En una aproximación al contexto frente a situaciones que se relacionan con la privación sociocultural se ha reportado en la IEM San Juan Bosco diversos eventos del ambiente familiar y escolar. En cuanto a los aspectos familiares, directivos-docentes de la institución mencionan que gran parte de los estudiantes provienen de familias monoparentales, familias reconstituidas o familias disfuncionales, situación que constituye un riesgo inminente en los procesos de convivencia, entre tanto la familia tiene dificultad para asumir roles de autoridad e incorporar un sistema normativo como efecto de ello se observa en algunos estudiantes poca motivación para el rendimiento escolar, ausentismo en clase, manifestaciones conductuales desadaptativas y expresiones emocionales negativas; adicionalmente, se ha identificado en varias familias patrones comportamentales asociados a la violencia, situación que en el marco del modelamiento familiar lleva a los estudiantes a reproducir conductas agresivas y desarrollar una interacción hostil, pocas habilidades para la resolución de problemas por la vía del diálogo, alto grado de intolerancia, comportamientos reactivos y uso de vocabulario vulgar y lesivo (Narvaez, 2016),

Igualmente, dentro del contexto educativo se evidencia evasión de clase, impuntualidad, interrupción en el aula, ausencia de normas, actitud poco colaborativa y resistente ante las actividades de enseñanza, indisciplina en clase, baja comprensión de los elementos académicos y poca autodidaxia formativa (Narvaez, 2016)

Además, es relevante mencionar que el presente trabajo investigativo hace parte de una investigación docente denominada “Estrategias de aprendizaje mediado para el desarrollo de la modificabilidad cognitiva y la disminución de la interrupción escolar en adolescentes de 13 y 16 años en situación de privación sociocultural de la Institución Educativa San Juan Bosco de Pasto – Colombia”; en este sentido en el desarrollo de la misma se identificó en la población de estudio ciertas deficiencias en las funciones cognitivas como: percepción, atención, comprensión, orientación (personal, temporal y espacial), praxias, funciones ejecutivas (flexibilidad, inhibición, toma de decisiones,

estimación temporal, ejecución dual y branching) y gnosis; lo cual da cuenta de una posible situación de privación sociocultural en los participantes, entendiendo que dicho fenómeno, representa una carencia observable en las diferentes áreas y ámbitos de la persona, incluyendo aquí el contexto educativo, en el cual se observa como principal carencia en los estudiantes el desarrollo óptimo del lenguaje (Barello, Palmucci y Schuager, 2007, citados en Fuica, et al., 2014; Sánchez y Fernández, 1992) y de las funciones cognitivas ya mencionadas, traducidas en déficits en el razonamiento verbal, divergente, cuantitativo, y espacial.

Teniendo en cuenta lo abordado, la presente investigación buscó comprender los factores de la situación de privación sociocultural de los adolescentes entre 13 y 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017., que presentan conductas disruptivas y bajo rendimiento escolar; es así, que se espera promover la humanización del contexto escolar, al comprender la situación de cada estudiante y a partir de ahí en próximas intervenciones generar estrategias adecuadas en pro del bienestar del estudiantado; así mismo, se considera la relevancia social de este estudio al ampliar el campo de aproximación a la realidad del individuo, proceso de cara al fortalecimiento de la dimensión cognitiva, socioafectiva y ético política de los menores en el ejercicio de ciudadanía activa y corresponsables.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Comprender los factores situacionales de privación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017.

### **Objetivos específicos**

Reconocer los factores familiares de la situación de privación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017.

Identificar los factores comunitarios de la situación de privación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017.

Describir los factores escolares de deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017.

Analizar los factores familiares, comunitarios y escolares de la situación de deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017.

## **MÉTODO**

### **Paradigma cualitativo**

Para Martínez (1998) la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, asumiendo que los individuos no pueden ser estudiados como entes aislados, por cuanto necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social; en este sentido los estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bosco, no fueron tratados como variables de medición, sino que por el contrario se les considero de forma integral reconociéndolos como sujetos activos de su realidad y la integración que mantienen con su mundo social.

Así mismo, Rodríguez, Gil y García (1996) plantean que en la investigación cualitativa los sujetos de estudio son asimilados desde una perspectiva holista, sin ninguna pretensión reduccionista de convertir la realidad en simples variables de medición. En efecto, se buscó capturar los datos sobre las posiciones y dinámicas de los actores a partir de la inserción del investigador al contexto, la comprensión empática y la suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre el objeto investigado en aras de comprender las formas en que los adolescentes escolarizados en situación de deprivación sociocultural desarrollan su proceso de aprendizaje, interactúan y construyen la dinámica de convivencia del contexto educativo.

### **Enfoque Histórico Hermenéutico**

Hace referencia a la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana, en un contexto determinado; para lo cual, se fundamenta en la descripción detallada de las cualidades de los fenómenos (Ortiz, 2012). Además, a partir de este

enfoque se comprenden múltiples realidades, que reflejan bases históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas; da a conocer una visión del mundo holística al concebir a la investigación como una problemática integral, y presenta una visión de la realidad con posibles y múltiples interpretaciones (López, 2001), por tales razones, se consideró este enfoque para orientar la presente investigación debido a que permite comprender la situación de deprivación sociocultural de los adolescentes entre 13 y 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017, reconociendo que para ello se debe hacer una descripción específica de aquellos significados de los sujetos frente los factores familiares, comunitarios y escolares, ya que pueden variar en cada estudiante, si se tiene en cuenta su particularidad, generando diferentes interpretaciones de las cuales se deberá hacer su respectiva comprensión.

### **Tipo de estudio**

#### ***Fenomenología***

Desde una perspectiva social, la fenomenología es una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que prima el “sentido común”. Desde este particular, se considera que las personas que viven en el mundo de la vida cotidiana son capaces de atribuir significado a una situación; por lo tanto, es el significado subjetivo de la experiencia lo que constituye el tema de estudio (Mieles, Tonon & Alvarado, 2012). De igual forma la fenomenología permite estudiar diferentes situaciones, por medio de la escucha atenta y la descripción detallada de cada evento, para elaborar una estructura que represente dichas vivencias. Exige del investigador empatía para posibilitar la expresión libre de pensamientos, sentimientos y comportamientos, sin predisponerse o juzgar. Se trata de reducir al mínimo la influencia de las teorías e intereses propios y tratar de captar la realidad desde la óptica del participante (López, 2000, citado en Gómez & Villalobos, 2014). En este orden de ideas, la presente investigación adoptó este tipo de estudio, ya que la fenomenología permite develar a partir de la propia subjetividad de la experiencia la situación de deprivación sociocultural en la que presuntamente se encuentran los participantes; el eje central son las propias vivencias, relatos y narraciones, para así

facilitar la reflexión profunda de la situación que vive cada uno de ellos. Además, desde esta perspectiva, el equipo investigador asumió una actitud empática para que cada sujeto exprese la postura que asume y el sentido que le otorga a su realidad social.

### **Población**

La investigación se desarrolló con adolescentes entre 13 y 16 años con matrícula regular en la IEM San Juan Bosco – Pasto en calidad de repitencia académica o que presenten reportes de disruptividad escolar.

### ***Sujeto de estudio***

17 estudiantes entre 13 y 16 años en la IEM San Juan Bosco – Pasto, en calidad de repitencia o con reportes de disruptividad escolar matriculados en octavo y/o noveno grado.

### ***Criterios de selección del sujeto de estudio***

En el proceso de selección del sujeto de estudio y de acuerdo con los intereses del trabajo de grado se tuvo en cuenta los siguientes criterios; a) Estudiantes de la IEM San Juan Bosco – Pasto, b) los estudiantes debían tener entre 13 y 16 años de edad, c) disposición a participar de manera voluntaria, expresada formalmente mediante la firma del consentimiento y asentimiento informado, d) estar en repitencia en octavo o noveno año o estar presentado comportamientos disruptivos, e) participar del proceso de escuela móvil de aprendizaje.

### **Técnicas de recolección de información**

#### ***Historia de vida***

La historia de vida es aquella en que el sujeto mismo narra a otra persona; se caracteriza por establecer una relación interpersonal empática y se utiliza en la investigación cualitativa, como instrumento o técnica para conocer, analizar y comprender la realidad social (Guardian, 2007); así mismo, se postula que las historias de vida, pueden ser utilizadas de manera individual o colectiva, cuyo objetivo principal es que el investigador obtenga datos profundos sobre las historias de vida de los participantes, sus

relaciones, vivencias, significados, sentimientos y emociones (Hernández , 2010 citado en Gómez & Villalobos, 2014).

Según lo mencionado, se reconoció la historia de vida como una técnica pertinente para la presente investigación, la cual fue debidamente validada (*ver anexo 3*); a través de una relación interpersonal empática entre investigador y participante se obtuvo y comprendió información completa y profunda acerca de los factores familiares de la situación de deprivación sociocultural que presentan cada estudiante, identificando así mismo los significados, sentimientos y emociones presentes al abordar este tema de estudio; logrando de esta manera reconocer la realidad familiar, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales.

### ***Cartografía social participativa***

Esta es una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva y para la transformación de los individuos a partir de la participación, compromiso social y vinculación subjetiva. Es un acercamiento a la comunidad, a su espacio geográfico, social, cultural, económico e histórico, mediante la elaboración de mapas, hechos desde la participación activa de la comunidad (Ardon, 1998). Estos mapas son considerados como una construcción social en la cual el sujeto se ve inmerso dentro de una red completa y compleja de intereses sociales y políticos característicos del contexto (López, 2012).

Por su parte, Vélez, Rátiva y Varela (2012) reconocen que la cartografía es una metodología participativa y colaborativa que involucra la reflexión, organización y acción de los participantes alrededor de espacios físicos y sociales. Además, la retoma como una técnica dialógica que permite conocer las perspectivas críticas y proponer preguntas enfocadas al abordaje de los conflictos socioculturales que puedan presentarse dentro de la comunidad (Vélez, Rátiva & Varela, 2012; Braceras, 2012), siendo pertinente en la identificación de elementos asociados a la deprivación sociocultural. Entre tanto, permitió realizar un acercamiento a la comunidad en su espacio geográfico, socio-económico e histórico-cultural a través del trabajo colectivo en la elaboración de mapas que facilitaron la comunicación entre los participantes y el intercambio de saberes (Universidad Nacional de Córdoba, 2009). Estas interacciones, además de crear y fortalecer lazos sociales, facilitaron la creación de imágenes colectivas de los territorios.

Esta técnica, contribuyó tanto a la participación activa del sujeto de estudio, como al reconocimiento de cómo los estudiantes a través del trabajo colectivo, la comunicación y el intercambio de saberes perciben su territorio, recursos y necesidades; por tanto, esta técnica fue un insumo relevante para caracterizar los factores comunitarios que sostienen la situación de deprivación sociocultural, a través de los mapas realizados que reflejaron la construcción social en la que los estudiantes se ven inmersos en los contextos comunitarios. Para la realización de la cartografía social, se creó un protocolo, el cual fue previamente validado por jueces (*ver anexo 4*); además, es importante referir que para la realización de la técnica se dividió el grupo por comunas de la ciudad de San Juan de Pasto.

### ***Grupo focal***

Los grupos focales se caracterizan por propiciar un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui & Varela, 2012). Los grupos focales son una herramienta de gran utilidad, la cual se puede aplicar en diferentes áreas, contextos y poblaciones. Los grupos focales parten desde diferentes posiciones epistemológicas, principalmente desde el realismo y el constructivismo contextual, permitiendo obtener datos con un nivel de profundidad al que no se puede acceder desde otras técnicas o metodologías (Escobar & Bonilla, 2015).

En este sentido, se acogió esta técnica para el abordaje de los factores escolares, ya que evoca un encuentro entre los participantes, donde se expusieron diferentes perspectivas, acerca de la realidad escolar del grupo de estudiantes de la institución, encontrando reconocimiento y valía en las opiniones de los compañeros por considerarlas propias del grupo. El encuentro, significó un espacio de expresión subjetiva en torno a cómo asumen la realidad escolar. Es importante mencionar que para la realización de esta técnica se creó un instrumento guía, el cual fue validado por jueces (*ver anexo 5*).

### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario orientador para la historia de vida, un protocolo para la cartografía social y un guion orientador para la realización del grupo focal. Todos los instrumentos fueron validados por tres jueces expertos.

### ***Cuestionario orientador***

Para la realización efectiva de la historia de vida se planteó un cuestionario orientador; documento que recogió en forma organizada elementos útiles para el buen desarrollo de la investigación, específicamente entorno a los factores familiares relacionados con la situación de deprivación sociocultural. Este cuestionario se presentó a los estudiantes de manera individual y se contestó de forma oral (*ver anexo 3*).

### ***Protocolo***

El protocolo puede entenderse como documentos en los cuales se especifican los elementos que resulta necesario para abordar el estudio de un fenómeno específico de la realidad (Ortiz, 2006). Posee cierto ordenamiento, pero es importante señalar que la forma en que este se organiza, debe gozar de cierta flexibilidad que partirá de las características de lo que se desea estudiar y de la experiencia del investigador (González, 2010); en concreto, el protocolo da unas pautas básicas a seguir para la correcta organización y desarrollo de una actividad, en este caso de la técnica de cartografía social, la cual se desarrolló formando grupos entre estudiantes con la consigna de proximidad barrial, los cuales, con el apoyo de enunciados concretos fueron plasmando gráficamente situaciones sociales teóricamente relacionadas con la situación de deprivación sociocultural (*ver anexo 4*).

### ***Guion orientador***

Los grupos focales se llevaron a cabo en el marco de un guion de investigación e que incluyó la temática específica a través de preguntas de investigación planteadas, así como objetivos claros, justificación y lineamientos. De acuerdo al objetivo, se determina la guía de entrevista y la logística para su consecución (elección de los participantes, programación de las sesiones, estrategias para acercarse a ellos e invitarlos, etc.) (Hamui y Varela, 2012). En la presente investigación se planteó un guion orientador como una herramienta que permite direccionar el objetivo de la técnica del grupo focal (*ver anexo 5*).

### ***Procedimiento***

Para este proceso investigativo se consideró pertinente seguir las fases planteadas en Cisterna (2005) y de forma similar en Tarres (2008).

### ***Fase preparatoria***

Como fase inicial de esta investigación, se distinguen dos etapas:

### ***Reflexiva***

En la cual se eligió el tema a estudiar, en este caso los factores relacionados a la situación de deprivación sociocultural en un grupo específico de estudiantes de la IEM San Juan Bosco-Pasto, durante el periodo B del 2017.

### ***Diseño***

En esta etapa los miembros de la investigación se dedicaron a la planificación de las actividades que se ejecutarían en las fases posteriores con los participantes escogidos para realizar el proceso investigativo; además, se seleccionaron las técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de información.

### ***Fase de Trabajo de campo***

Esta investigación fue desarrollada paso a paso, contrastando los datos una y otra vez, verificando y comprobando; para ello, los miembros de esta investigación fueron meticulosos en cuanto a la recogida de información, archivo y organización de la misma, de tal manera que respondieran al tópico de objeto de estudio y las bases metodológicas (Monje, 2011). En esta fase, los miembros de la investigación tuvieron acceso al campo para dar a conocer los objetivos de la investigación y recoger las firmas de asentimiento y consentimiento informado.

### ***Recogida productiva de datos***

La recogida de la información se dio a través de la implementación de las técnicas e instrumentos previamente seleccionados.

### ***Fase Analítica***

Una vez realizada la recolección de los datos, se procedió a sistematizarlos y analizarlos para obtener de este proceso los resultados y conclusiones.

### ***Fase Informativa***

En esta fase, se elaboró un texto en el cual se plasmó todo el proceso de investigación desarrollado a fin de comprender los factores situacionales de privación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 a 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco – Pasto, durante el periodo B de 2017.

### **Plan de análisis de la información**

Teniendo en cuenta el tipo de estudio de la presente investigación, se realizó 5 fases flexibles propuestas por Braun y Clarke (2006) para desarrollar el proceso de análisis temático.

#### ***Familiarización con los datos–información***

Se realizó una lectura y relectura minuciosa del material y anotación de ideas generales que se obtuvieron de la recolección de información, a partir del vaciado de información y codificación de los mismos.

#### ***Generación de códigos iniciales***

Se organizó la información en grupos de un mismo significado en relación a la situación de privación sociocultural, es decir: factores familiares, comunitarios y escolares, conformando de esta manera las categorías de primer orden.

#### ***Búsqueda y revisión de temas***

Se indagaron los conceptos y teoría relacionada con la pregunta de investigación y con los objetivos de la misma, con el propósito de organizar la información, a partir de sub preguntas derivadas de los objetivos, y de tal manera establecer las categorías de segundo orden.

#### ***Relación de datos-teoría (triangulación)***

Se rastreó información para contrastar los datos que respondían a las sub preguntas de los objetivos, mismos que fueron utilizados para interpretarla y analizarla.

#### ***Redacción del informe final***

Finalmente se construyó un texto sustentado en la argumentación y el cual se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida.

### **Elementos éticos y bioéticos**

En Colombia, la normativa vigente en materia de investigación con seres humanos se rige por lo establecido por el Ministerio de Salud en su resolución 8430 del año 1993, la cual está especialmente fundamenta en el respeto por la integridad física, moral y psicológica de los seres humanos desde la protección legal y ética. Dentro de un Estado Social de Derecho como el colombiano, la investigación no constituye un fin en sí mismo, sus límites surgen cuando se vulneran los derechos y principios supremos tutelados por la Constitución y los bienes jurídicos de individuos y comunidades.

La Constitución Política de 1991, en su Artículo 69, señala que la investigación debe ser promovida como un proceso permanente vinculado con la identidad nacional y que el Estado lo permite y apoya dentro de las universidades siempre que partan del reconocimiento de la dignidad humana, la solidaridad y el interés general; aspectos que se tuvieron en cuenta en todo el proceso investigativo de este trabajo de grado.

Las normas que regulan a nivel internacional la investigación con seres humanos son de aplicación para el territorio nacional en razón del Banco de Constitucionalidad, el cual se refiere a aquellas normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son tenidos en cuenta como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integrados a la Constitución Política, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución, éstas se centran en el bienestar de las personas que participan como sujetos de investigación.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta las normas regulatorias a nivel internacional del proceso investigativo, se acogen para el presente estudio las siguientes: uso del consentimiento informado voluntario, comunicar los beneficios científicos y evitar el sufrimiento (Tribunal Internacional de Núremberg, 1947). Además, prevalece el reconocimiento de los derechos supremos de los participantes, tal es el caso de la libertad, la justicia y la paz, a través de la valoración positiva de la dignidad intrínseca e igualdad (Naciones Unidas, 1948).

Es importante señalar, que este estudio tiene en cuenta la Ley 1090 del 2016 del Ministerio de la Protección Social, la cual reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología en áreas como la investigación, de tal forma que esta debe basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes, en este sentido, el presente estudio se caracterizó por ser una investigación sin riesgo, por hacer uso de técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realizó ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron.

Finalmente, por tratarse de una investigación con menores, se tuvo presente el uso del asentimiento y consentimiento informado; el primero, se entiende, más allá de un formalismo legal o una práctica moral, como un proceso de inclusión y promoción de la autonomía del niño en los procesos de toma de decisiones; el segundo, por su parte, es comprendido como un proceso continuo de toma de decisiones centrado en la relación investigadores–padres–participantes (Gulfo & Pinto, 2013) (*Ver anexo 1 y 2*).

## **RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados organizados a partir de las categorías de investigación: a) factores familiares; b) factores comunitarios; y c) factores escolares, correspondientes a la situación de deprivación sociocultural. Las expresiones que se consignan entre comillas y en cursiva corresponden a textos de los participantes.

### **Factores familiares de la situación de deprivación sociocultural**

Se ha identificado en la población de la presente investigación los siguientes factores familiares de la situación de deprivación sociocultural: estructura familiar extensa, monoparental y reconstituida; bajo nivel educativo de los padres; clima familiar negativo; roles familiares inconsistentes; deficiente apoyo emocional percibido; pautas de crianza inadecuadas; bajo estatus socioeconómico y hacinamiento habitacional; factores que fueron obtenidos a través de la técnica de historia de vida.

#### ***Estructura Familiar extensa, monoparental y reconstituida***

En lo que respecta a la estructura familiar, el 75% de los estudiantes mencionaron tener una familia extensa, reconstituida y monoparental, hecho evidentemente relacionado con la pérdida de roles activos y específicamente establecidos, por ejemplo, la crianza de los menores ha quedado bajo la responsabilidad de los abuelos, generalmente maternos, debido a que los padres se dedican exclusivamente a desarrollar actividades laborales; con respecto a ello un estudiante refiere:

*“En mi casa viven mi papá, mi abuelita, mi persona, mi tío, la esposa y la hija. Pero con la esposa y la hija de mi tía no me llevo bien, son azarosas, son picadas a loca, se las creen mucho. Ellas voltean la mirada, no me saludan, soy bien tirado con ellas. Ellas con mi abuelita tampoco, no se la llevan bien. Yo no me llevé con ellas porque lo tratan mal a mi tío, él es el único que trabaja y son muy abusivas, y yo me quedo cayado para evitar problemas”*

#### ***Bajo nivel educativo de los padres***

En cuanto al nivel educativo de los padres, todos los participantes refirieron que sus progenitores no cuentan con ningún estudio profesional; un estudiante manifestó que su madre tiene el título de bachiller y el resto expresaron que no habían terminado la primaria; igualmente los participantes mencionaron que los padres no tienen empleos formales, a causa de la poca formación educativa. Este aspecto, se ve reflejado en la escasa atención que los padres prestan a las actividades académicas de sus hijos y en el pobre apoyo al desarrollo de las mismas, aparentemente, por no contar con los conocimientos necesarios para actuar activamente en esta área, al respecto dos participantes mencionaron:

*“Pues sí, se supone que quiere que sea profesional, pero pues cuando lo dice es cuando está hablando con otra persona y pareciera que lo dice como hipócritamente, y así como si no tuviera un interés con lo que yo quisiera hacer”*

*”Si llegan a preocuparse me preguntan que si tengo tareas pero nada más”.*

#### ***Clima familiar negativo***

Respecto al clima familiar negativo, el 87.5% de los estudiantes perciben a sus familias como desintegradas y disfuncionales, refiriendo varios conflictos familiares *“Mis*

*padres mal, violencia, siempre peleas muy fuertes*"; con relación a ello, el mismo porcentaje de participantes refirieron que las estrategias utilizadas para resolver un problema dentro del hogar, son las agresiones físicas y verbales; también, se identificó en estos casos la percepción de cariño y afecto dentro de los castigos de índole físico y verbal estableciéndose así la normalización y aceptación de estas conductas agresivas en los contextos familiares, al respecto uno de los participantes comenta *"pues, yo siempre he tenido esa concepción pues hay algunas personas y dicen "me pego mi mamá porque no me quiere" entonces yo el otro periodo me raje cuatro y ella me pego y yo no le dije nada, yo tranquilo con el dolor, pero yo sabía que era por un motivo, era por mi bien"*.

Es importante mencionar que durante el desarrollo de las historias de vida estudiantes expresaron sentirse motivados a asistir al colegio, debido a que lo consideran un espacio para distensionarse de los problemas del hogar, en este aspecto, un estudiante refiere *"Me gusta estar más aquí que en mi casa"* *"A mis amigos les cuento cuando tengo problemas, a mis papás no porque no les tengo tanta confianza. Igualmente, en concordancia a lo mencionado otro participante relata:*

*"Mi padrastro le pega a mi mamá varias veces eso fue como, también en sexto yo tenía que hacer un trabajo tenía que hacer una maqueta y como nosotros vivíamos en una casa antigua de allá en el centro, pues teníamos que cuidarla esa casa, entonces yo tenía mi cama así aparte y pues tenía todos los materiales así tirados en el cama, cuando llego él y miro el desorden y a esas horas estaba lavado la loza porque apenas habíamos tomado el café, estaba lavando la loza, entonces llego y empezó a insultar, es que él todo es insultos así para todos, entonces cuando, y mi mamá le dijo que le pasa, entonces él dijo quién es el que tiene eso tirado, , entonces entre y le dije yo lo tengo tirado, y me dijo me haces el favor y recoges eso de ahí, y se me tiro como a pegar"*

En un único caso se expresó el diálogo como una estrategia para resolver los mencionados conflictos familiares.

### ***Roles familiares inconsistentes***

Con base a las conductas de violencia intrafamiliar nombradas por los estudiantes, se identifican roles familiares que permiten que dicho fenómeno se mantenga y perpetúe.

Los participantes describieron a la madre como dócil, y por tanto víctima de diferentes agresiones presentes en el hogar; igualmente, mencionan la actividad laboral que las mismas desarrollan para el sostenimiento del hogar. En cuanto a los padres, el 60% de participantes refieren que estos, en su mayoría, están “ausentes” y “despreocupados” de su vida familiar y su rol como tutores y guías. Según esto un participante reporta:

*“Mi mamá es sobreprotectora, porque me prohíbe cosas no me dejás salir a veces, mi papá, él es bien, no mi papa es así, es despreocupado, él se preocupa no más para dar para comer y para que tengamos para vivir, solo para eso”.*

### ***Deficiente apoyo emocional percibido***

Frente a este aspecto, el 87.5% participantes expresaron mantener una relación familiar distante, debido a que comparten muy poco tiempo con sus progenitores y familiares, por lo cual expresan percibir poco apoyo emocional en el contexto familiar; con relación a ello, ciertos escolares expresaron la poca comprensión de la madre en asuntos personales, lo cual provoca que la comunicación entre madre e hijo/a se vea afectada. Igualmente, al indagar acerca de lo que consideran hace única a la familia dentro de las historias de vida, todos los escolares centraron su respuesta en dos categorías: apoyo e integración, algunos respondieron falta y en uno caso la presencia de estas; con relación a ello, los estudiantes mencionaron sentir mayor apego por las personas que les demuestran apoyo y afecto, así uno de los estudiantes expresó sentir mayor “cariño por parte de los amigos”, dado que ellos son quienes “confían en él mientras que sus padres no”, cabe mencionar, que el apoyo que se percibe desde los amigos involucra en dos casos puntuales el “acompañamiento a actividades de consumo de sustancias psicoactivas”.

### ***Inadecuadas Pautas de crianza***

Referente a las pautas de crianza inadecuadas los estudiantes manifiestan que aunque queda estipulado que la falta a la norma será castigada, este hecho no se cumple, lo que hace que los participantes no demuestren respeto ante las exigencias de sus familiares; con respecto a esto un participante menciona “mi mamá dice que me va a castigar pero nunca lo hace y por eso le perdí el miedo a ella y por eso hago lo que a mí se me da la gana”. Cabe resaltar que este hecho se refleja en el contexto escolar debido a que

se presenta inexistencia de pautas educativas, es decir, no se establecen horarios de estudio y no se realiza seguimiento al proceso académico de los niños; las normas se caracterizan por ser permisivas tanto al estipular pautas de convivencia intrafamiliar como educativas, al respecto una estudiante comenta *“Ella me exige, pero no es esa exigencia de ponerse ahí y ayudarme y solo me dice que lo haga, pero ella no me ayuda a mí, imagínese que cuando yo perdí el año yo le dije que yo tenía posibilidad de salvarlo, pero ella me dijo que bueno y no me ayudo, no le importo, ni me castigo”*.

### ***Bajo estatus socioeconómico***

También, para este apartado se identifica como factor familiar de la situación de deprivación sociocultural el bajo estatus socioeconómico. La totalidad de los estudiantes, mencionaron que en la actualidad cuentan con el dinero suficiente para suplir sus necesidades básicas y que aquellos elementos materiales para entretenimiento o transporte se adquieren a través de créditos y préstamos, lo cual da cuenta de que el dinero que se recibe no suple todas las necesidades de la familia; también, los hombres entrevistados, expresaron apoyar económicamente en su hogar trabajando en talleres mecánicos o haciendo uso del dinero que reciben por demandas de alimentación, ya que en la mayoría de los relatos, se encuentra la ausencia del padre durante y después del embarazo de la madre; según lo anterior estudiantes reportan:

*“Antes era peor y ahora mejor, porque ahora mejor dicho mi mamá ya no tiene responsabilidad conmigo porque ahora trabajo cuidando la obra y yo compro mis cosas”*

*“Mi abuelo, él tenía una mini empresa de Higuierilla, es una pepita que saca aceite de ricino que sirve para tratamientos de la cara, también para hacer caucho y combustible de aviones, y pues él llegó y saco un préstamo y mi tía también saco un préstamo a la cuenta de él, porque necesitaba para la graduación; también él (el abuelo) saco un televisor a cuotas, la moto a cuotas, la luz altísimo por las deudas y eso que yo pago porque mi papá me da porque está demandado por bienes y todo y él me da como 280000 y de eso tengo que dar 100000 para el agua y el resto lo guardo”*

*“Antes económicamente estábamos peor, porque mi padrino, él tenía una casa en el Nuevo Aranda y él no la arrendo y ahí vivíamos mi mami, mi abuela, mi hermana la*

*mayor, tres primos, una tía, a no eran cuatro primos y la casa no era tampoco muy grande y en esos tiempos sufría porque que en esos tiempos nosotros ósea, no teníamos lujos, de eso nada y para comida también era muy escasa porque a veces nos tocaba tomar agua con azúcar y pan”.*

### ***Hacinamiento habitacional***

Por otra parte, es importante tener en cuenta que los problemas de índole económico se ven reflejados en el tipo de vivienda en el que conviven, identificándose hacinamiento habitacional; el 87.5% de estudiantes comparten un cuarto entre dos o más miembros de la familia y refieren no contar con un espacio adecuado para desarrollar actividades académicas; lo anterior se ejemplifica en la siguiente mención *“Somos ocho en total, dormimos dos en cada cuarto, yo comparto cuarto con mi mamá y mi hermana con mi abuela, y mis tías no sé cómo se distribuyan. No tengo un espacio para estudiar o para hacer las cosas que me gusta hacer”.*

### **Factores comunitarios de la situación de deprivación sociocultural**

Se ha identificado en la población de la presente investigación los siguientes factores comunitarios de la situación de deprivación sociocultural, los cuales en el desarrollo de la cartografía social, se representaron a través de diferentes símbolos: violencia barrial (se graficaron a través de armas de fuego y cortopunzantes ; control e intimidación por micro poderes (se simbolizaron por medio de imágenes de peligro, de sustancias psicoactivas, sectores cerrados con símbolo negativo); normalización de las conductas violentas (se identificó a través de las verbalizaciones expresadas en el transcurso de la sesión) ; y baja cohesión social y conexión emocional (se graficó a través de corazones, los cuales para este caso fueron escasos o tachados).

### ***Violencia barrial***

El total de los estudiantes, representa dentro de los espacios geográficos vitales la presencia de pandillas como parte de la estructura dinámica de las comunas, lo cual ha desencadenado la presencia de actos delictivos en el contexto, tales como el hurto (simbolizados a través de armas corto punzantes); así mismo, existe dentro de la

representación visual una interacción real entre los domicilios y agentes de violencia (representado a través de manos entrelazadas y entre líneas que conectan las casas de los estudiantes y dichos agentes); se percibe una proximidad tal que coloca en el mismo espacio el ambiente familiar como la conducta criminal; además, nueve de los diez y siete estudiantes, refirieron un contacto de “*amistad y juego recreativo*” con los protagonistas de este tipo de actividades, las relaciones que se establecen se perciben como positivas al considerar que les brinda estatus social.

### ***Control e intimidación por micropoderes y normalización de las conductas violentas***

Así mismo, se representó la presencia de microtráfico (a través de símbolos de sustancias psicoactivas como marihuana y las personas que expenden estupefacientes se representaron por medio de sombras negras o sujetos con mal aspecto físico); el 87.5% de los estudiantes ubicaron gráficamente lugares de expendio de sustancias psicoactivas las cuales se denominan según los participantes como “*ollas*”, sin embargo, en su discurso se mostraron reacios a profundizar en ello, por su temor a que personas que no habitan dentro de la comuna tengan conocimiento de estos eventos, así, haciendo una interpretación del mapa y la socialización del mismo puede suponerse la existencia de presión social para mantener cierta información del barrio oculta, ya que estos grupos organizados son los que establecen las normas o reglas con las cuales el barrio ha de mantenerse, ejemplo de este hecho son “*Las Murgas*” (simbolizadas a través de grupos de personas utilizando armas lesivas); definidas como encuentros violentos que buscan mantener el orden previamente establecido, llevadas a cabo por los integrantes de la comunidad, al parecer este y otros eventos similares dan la percepción de seguridad a las familias, lo cual permite entender la normalización de conductas violentas entre los estudiantes, al identificarlas como aceptables y justificables al momento de alcanzar un objetivo; así, uno de los estudiantes comentó “*recuerdo que desde pequeño mis juegos eran con armas, falsas claro, pero jugábamos a dispararnos entre los amigos*”.

### ***Baja cohesión social y conexión emocional***

También, se grafica en los espacios de la comuna la presencia de criminalidad (a través del dibujo de armas cortopunzantes) la cual, según lo mencionan, coarta la

participación que las familias pudieran tener en las actividades o procesos comunitarios, así, se identificó que la toma de decisiones que involucran a todos los miembros de la comunidad no se toman por los miembros del barrio, ya que existe tendencia a la individualización y el desapego emocional (no se graficaron lazos afectivos); además, a través de símbolos (escasos y tachados corazones) expresaron baja cohesión social y carencia de apoyo emocional y material percibido, hacen referencia a un contacto distante que puede basarse únicamente en el trato cordial, empero que no llega a implicar afectividad, referente a esto un estudiante reportó *“en el barrio cada quien se preocupa por sus cosas, entre vecinos solo nos saludamos y nada más”*.

### **Factores escolares de la situación de deprivación sociocultural**

Se ha identificado en la población de la presente investigación los siguientes factores escolares de la situación de deprivación sociocultural: relaciones conflictivas entre pares y deficiente apoyo instrumental y/o material; estigmatización escolar por parte de los docentes; y recursos educativos insuficientes.

#### ***Relaciones conflictivas entre pares y deficiente apoyo instrumental y/o material***

En cuanto a la relaciones conflictivas entre pares, cabe mencionar que dentro del plantel educativo existen agresiones físicas y/o verbales, las cuales, según los estudiantes, hacen referencia al matoneo como un fenómeno prevalente en la institución, el cual genera malestar para todos los estudiantes en todos sus espacios. El total de los participantes lo consideran como un hecho normalizado dentro de los contextos educativos y lo definen como “acciones no tan graves” tales como “recochar” y “molestar” llevadas a cabo por los estudiantes más fuertes; este evento, puede asumirse como un derivado de las experiencias de los estudiantes dentro de sus familias, donde hay agresiones físicas y verbales, y también, de su inmersión en el barrio, espacio en el que los actos violentos son frecuentes.

También, el 75% de los estudiantes comentó el poco apoyo instrumental y/o material entre compañeros en lo concerniente a las actividades académicas: *“los más inteligentes son egoístas, no les gusta ayudar, solo ayudan a los que son amigos”*; contrario al apoyo emocional percibido en las relaciones de amistad con un grupo reducido de personas.

### ***Estigmatización escolar por parte de los docentes***

Dentro de la realización del grupo focal, el 87.5% de la población refirió agresiones físicas, verbales y psicológicas por parte de los docentes hacia los estudiantes, debido al bajo rendimiento académico y problemas de convivencia que algunos mantienen; los escolares manifiestan que los profesores tienen diferentes prejuicios y estereotipos frente a ellos por su comportamiento y aspecto físico *“hay algunos profes que se la montan, amenazan, por ejemplo uno comete un error y de ahí ya paila, también por las apariencias, a uno ya lo miran así, con colas y piensan que uno es bien grosero”*. Con relación a ello, refirieron ser constantemente “desmotivados” por la incredulidad que tiene el profesorado frente a su mejoramiento y progreso, evidenciado en el poco interés que tienen respecto a la vida personal y académica del estudiante, al respecto un participante comenta *“Pues los profesores, no le dan la esperanza, no lo miran a uno como para un futuro”*.

Lo anterior, está relacionado con la idea de los estudiantes de estar siendo víctimas de estigmatización por parte de los docentes, como también por parte de las personas que viven cerca de la institución, por el simple hecho de pertenecer a la misma; según esto un escolar afirma *“Uno va pasando y (las personas) le ponen la alarma, como uno se va a sentar allá y piensan que uno ya está metiendo vicio (es que allá ya es común que metan vicio), bueno es que depende porque desde los otros años hay personas que se dedican a eso y ya le echan la culpa a todo el colegio. Dicen que somos viciosos y peleoneros”*.

### ***Recursos educativos insuficientes***

Frente a los recursos educativos insuficientes, se encuentra en un 100% una percepción negativa de los estudiantes en referencia al grado de satisfacción que el docente tiene respecto a su trabajo; para ellos la labor del profesorado se percibe como una *“obligación”* y no como una *“vocación”* lo que estaría reflejándose dentro de las aulas al no plantear enseñanzas creativas y dinámicas, así, las estrategias de enseñanza se asumen como un recurso académico que no despierta el potencial de cada estudiante, limitando el aprendizaje por sí mismo, con respecto a esto un estudiante comenta *“Nosotros teníamos una profesora que decía que si por ella nos pasaba a todos, a ella no le importaba si nosotros nos rajábamos, que a ella le daba igual, le iban a paga”*.

También, en este aspecto, se reafirmó que las instalaciones del colegio son viejas y por tanto se encuentran en mal estado, específicamente aulas, pupitres y material académico, lo cual es percibido como una carencia que dificulta el desarrollo óptimo de las actividades académicas, impactando en el desarrollo cognitivo, los procesos de socialización y la adquisición del lenguaje en los participantes, al respecto comentaron *“No se cuenta con los suficientes espacios y cursos, se entran a los cursos, toca andar con los bolsos” “Tenemos algunos computadores, pero no nos dejan utilizarlos y están desactualizados”*.

## **DISCUSIÓN**

La Deprivación Sociocultural es definida como la capacidad reducida que tienen los individuos “para modificar sus estructuras intelectuales y responder a las fuentes externas de estimulación” (Cedillo, 2010, p. 29). A su vez, la situación de deprivación sociocultural implica un conjunto de circunstancias que van a impedir o dificultar el “normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material (Jiménez, 2009, p.1).

Así mismo, se han planteado factores que de forma directa o en confluencia con otros, afectan la situación de deprivación sociocultural, estos son: factores familiares (código lingüístico, nivel cultural, ocupacional y económico de los padres), factores sociales (clase social, ambiente comunitario, conflictividad comunitaria y escenarios de esparcimiento) y factores propio del contexto escolar (La Federación de enseñanza de comisiones obreras de Andalucía, 2009).

La IEM San Juan Bosco de la ciudad de San Juan de Pasto acoge a población estudiantil que presenta características relacionadas a la situación de deprivación sociocultural, ya que dichos estudiantes provienen de sectores marginados y estigmatizados, cuyas familias en su gran mayoría son monoparentales, extensas, reconstituidas y disfuncionales, donde se presentan inconsistentes roles de autoridad y patrones comportamentales asociados a la violencia. En conjunto, estas particularidades comunitarias y familiares privan a los estudiantes de condiciones óptimas y pertinentes para su desarrollo, impactando en el contexto educativo a través de comportamientos disruptivos y bajo rendimiento académico (Narváez, 2016), evidenciado en las sesiones de espacios

móviles de aprendizaje, cuyas funciones cognitivas de percepción, comprensión, lenguaje, entre otras, se vieron limitadas.

A fin de esclarecer las particularidades de los estudiantes de la IEM San Juan Bosco Pasto participes de esta investigación, se ha buscado comprender los factores familiares, comunitarios y escolares; encontrando una confluencia entre los mismos, entendiendo que el desarrollo de los individuos se da de forma integral, ya que viven y se relacionan con una compleja red de sistemas interconectados (Hein, 2000).

En cuanto a los factores familiares, se identifica como factor de la situación de privación sociocultural la estructura familiar, la cual según Rodríguez (2010) incide sobre el bienestar psicológico y social durante la adolescencia temprana; según lo relatado por los estudiantes la mayoría tienen una estructura familiar extensa, reconstituida y monoparental; el tipo de familia extensa Woodward (1995 citado en Rodríguez, 2010), refiere que los niños que pertenecen a familias numerosas, presentan disminución de recursos por parte de los padres, por tanto, se considera un indicador de una estructura familiar de riesgo, al presentarse luchas por el poder y la legitimidad de la autoridad, lo cual genera tensiones, conflictos y cambios en las prácticas de crianza (García & Guerrero, 2014). Por su parte, Rodríguez (2010) manifiesta que el tipo de familia monoparental provenientes de rupturas de pareja, aumentan el riesgo de pobreza y a su vez de hacinamiento, el cual incrementa la posibilidad de encontrarse en situación de privación sociocultural por las tensiones intrafamiliares, déficit en la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el posterior éxito en la escuela en los hijos (Jadue, 1997). Concretamente, se considera que la estructura familiar de la mayoría de participantes tiende a presentar diversos riesgos de índole económico y de clima familiar.

Dentro del clima familiar, los participantes perciben los grados y modos de comunicación entre todos los integrantes de la familia como desintegrados y disfuncionales, haciendo referencia a un clima familiar negativo (Navarro & Oliver, 2006) que afecta el normal desarrollo de los participantes y la transmisión de valores culturales, y como tal esto se puede considerar como un predictor de privación sociocultural, al concebir que la familia, proporciona el primer y más importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y como resultado, las

relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los niños (Rodríguez, 2010).

Igualmente, las relaciones distantes dan cuenta de una baja percepción de apoyo emocional en el contexto familiar; ciertos participantes refieren la poca comprensión de la madre en asuntos personales, lo cual provoca que la comunicación entre madre e hijo/a se vea afectada; es importante mencionar que el apoyo familiar ha sido un constructo que se caracteriza por abarcar y relacionarse con varias dimensiones, entre estas los conflictos intrafamiliares (Jiménez et al., 2011), que resultan ser una constante dentro de la dinámica familiar de los participantes, ubicando a los menores en una situación de desventaja en cuanto al manejo de sus emociones y las soluciones que dan a los conflictos por no estar familiarizados con un contexto de apoyo que proporcione herramientas necesarias, hecho que puede estar igualmente relacionado con la percepción de bajo apoyo emocional y/o material dentro del barrio y la escuela (Lozano, 2003).

En relación a este aspecto, los estudiantes refieren que las estrategias utilizadas para resolver un problema, son las agresiones físicas y verbales; para algunos casos esta clase de castigos son percibidos como muestras de afecto, identificando la normalización y aceptación de conductas agresivas en los contextos familiares. Varios estudios han relacionado en el ámbito familiar, la violencia como una forma de ejercer un rol educativo por parte de los padres o la figura masculina de mayor relevancia (Molino & Moreno, 2015), mientras que, por su parte la madre se asume como dócil y por tanto víctima de diferentes tipos de agresión; es así, que se ha identificado que la dinámica interna de la familia puede perpetuar y naturalizar los actos violentos (Herrera, 2000), tal como se presenta en los contextos familiares de los participantes, de igual forma, cabe mencionar que los actos violentos dentro de los barrios contribuyen al fortalecimiento de esta visión normalizada de la violencia, la cual es expresada dentro de la escuela como una forma natural de diversión y resolución de conflictos. Como puede verse, lo mencionado se suma a la falta de apoyo emocional percibido, representado una falta de instrumentos psicológicos y sociales para solventar crisis en las interrelaciones, ejemplo de encontrarse en situación de deprivación, donde la transmisión de herramientas socioculturales que permean el contacto efectivo con otros es casi nula, prediciendo comportamientos disruptivos (Salvo, Silveira & Toni 2005, citados en Rodríguez, 2010).

También, es importante manifestar que dentro de un hogar donde son frecuentes las discusiones y se limita la expresión de sentimientos y opiniones, el desarrollo del lenguaje puede verse limitado, siendo esta una de las principales variables de afectación por la deprivación sociocultural (Rodríguez, 2010). Esta carencia en el desarrollo óptimo de los menores, no se presenta únicamente en el contexto familiar de los participantes, sino también en el ámbito comunitario y escolar.

Otro factor relacionado a la estructura familiar, es el estatus socioeconómico que ha demostrado tener implicaciones importantes en los niños (Sandler, 2001 citado por Rodríguez, 2010); al respecto, la mayoría de los estudiantes, mencionan que actualmente cuentan con el dinero suficiente para suplir sus necesidades básicas y que aquellos elementos materiales para entretenimiento o transporte se adquieren a través de créditos y préstamos, lo cual da cuenta de que el dinero que se recibe no sufre todas las necesidades de la familia.

Lo anterior, como se mencionó previamente, ha influido en el tipo de vivienda en el que conviven, identificando hacinamiento habitacional, lo cual, por las diferentes limitaciones que representa, como por ejemplo, ausencia de espacios de estudio o falta de material académico influye en el lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y atención fluctuante y poco sostenida, habilidades básicas para el desarrollo óptimo de las personas dentro y fuera de un contexto académico. De esta manera se entiende que la deprivación material puede influir en los resultados escolares de varias maneras, reduciendo, por ejemplo, el número de recursos educativos que las familias pueden proporcionar a sus hijos y afectando la correcta estimulación de los menores, teniendo como resultado bajo rendimiento académico (Jadue, 1997).

Se identifica, entonces, el bajo nivel educativo, como un factor añadido a lo referido hasta el momento, y el cual según Jadue (1997) refleja deprivación sociocultural, ya que al existir carencias en la estimulación e insatisfacción de las necesidades básicas, se puede afectar el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños.

Por otra parte, muchos investigadores han identificado cómo las pautas de crianza inconsistentes, las prácticas educativas negativas y el manejo inadecuado de las pautas familiares, desde la disciplina y la supervisión, obstaculizan el desarrollo saludable de los niños (Rodríguez, 2010), tal es el caso de algunas normas establecidas dentro del contexto

familiar de los participantes, como por ejemplo el tiempo de llegada a casa, para la cual se ha proclamado una consecuencia a la falta y sin embargo aun presentándose no ha tenido repercusiones, siendo entonces una pauta inconsistente. Puede suponerse que existe un estilo de crianza permisivo, el cual representa una relación padre e hijo no directiva basada en el no control parental y la flexibilidad en cuanto a ciertas reglas del hogar (Baumrind, 199, citado en Izzedin & Pachajoa, 2009).

Así mismo, en lo que respecta con las pautas educativas, algunos de los estudiantes refieren que se interroga por el proceso académico más no se proporciona una ayuda real fuera de lo material, así, tal como lo plantean Torío, Peña & Inda, (2008 citados en Izzedin & Pachajoa, 2009), aparece nuevamente una inconsistencia, dado que los padres, si bien están evitando los castigos, las recompensas y las normas, no están orientando y apoyando adecuadamente a sus hijos, al mostrarse desinteresados ante su proceso académico; igualmente, la permisividad presente en el hogar también se percibe dentro de la escuela; los estudiantes describen poca exigencia académica y por ende desinterés por parte de los docentes y la institución frente al aprendizaje, lo cual va en contra de la obligación que tiene el profesorado de ayudar al estudiante al logro educativo (Rodríguez, 2012). En efecto, los estudiantes carecen de la autorregulación necesaria para controlar tiempos y actividades pues estas no han sido estimuladas ni dentro del hogar ni en la escuela.

En el plano de lo comunitario, se llama influencia al poder que los miembros ejercen sobre el colectivo, y recíprocamente al poder de las dinámicas del grupo sobre sus miembros (Maya, 2004). Las personas se sienten más atraídas por los grupos en los que pueden ejercer influencia, este hecho, aparentemente no es el caso dentro de los contextos de los estudiantes, quienes representan la falta de decisiones grupales; cabe suponer entonces que los participantes y sus allegados no se sienten activos dentro de sus barrios o comunas, careciendo de un contexto sólido en el que puedan expresarse y participar activamente, ya que en su mayoría se prefiere actuar desde lo individual antes que desde la colectividad, la cual sí llega a presentarse no utiliza estrategias de diálogo participativo, sino que se asume desde posturas violentas, lo cual se relaciona con el contexto familiar de los estudiantes, donde según lo reportado se presenta poco diálogo para resolver conflictos

y existe normalización de actos violentos por el rol educativo y el uso recurrente de estas conductas.

El microtráfico y la violencia barrial, se entienden como dinámicas que impactan la calidad de vida, seguridad y sana convivencia, afectando de esta forma la transmisión de valores culturales por parte del ambiente comunitario en el que se desenvuelven los estudiantes; es importante conocer que estos eventos están relacionados a un ambiente tóxico comunitario que incluye criminalidad, dependencia a sustancias, agresividad interpersonal, delincuencia, problemas conductuales y de salud mental (Pérez, Sánchez, Marizaida, Martínez, Colon & Morales, 2016). En este aspecto, la mayoría de los estudiantes graficaron y socializaron estar inmersos en este tipo de actividades, lo cual puede representar, a futuro, una de las experiencias más perjudiciales que pueden vivir los niños y jóvenes, ya que afecta la forma de pensar, sentir y actuar, y como tal genera un estado de desventaja observable y demostrable. Esto puede verse, en que desde muy pequeños tienden a replicar estos hechos a través del juego para más adelante pasar a la experiencia concreta, se plantea entonces que este tipo de conducta desordenada es el precursor para crímenes más serios y un decaimiento de los controles sociales. Los ciudadanos entonces se retiran de la comunidad, de sus papeles de apoyo mutuo, y les dejan el control de las calles a los delincuentes (Gardner & Brooks-Gunn, 2009; Lambert, Nylund, Copeland & Ialongo, 2010 citados en Pérez, Sánchez, Marizaida, Martínez, Colon & Morales, 2016), hecho evidenciado durante el proceso de recolección de información con los participantes.

Al vivenciar los estudiantes y sus familias fenómenos como los nombrados anteriormente, la cohesión social, entendida como una experiencia subjetiva de adhesión a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar (Sarason, 1974 citado en Maya, 2004), no está marcada o plasmada en los participantes, quienes representan ausencia de apoyo emocional y/o material dentro de sus barrios.

Igualmente, cabe resaltar que los elementos que contribuyen en la valoración personal de pertenecer, de tener una conexión emocional son la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo por otros lo que uno espera de ellos, y el sentimiento de

que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable; en los participantes, este tipo de elementos no parecen estar convergiendo, basando sus relaciones dentro del barrio en la cordialidad y el respeto, los cuales por sí mismos no dan cuenta de la creación de lazos afectivos (Sarason, 1974 citado en Maya, 2004), y por ende se dificulta el intercambio de valores, indicio de la situación de deprivación sociocultural.

En el ámbito educativo, dentro de los factores escolares, los estudiantes reportan desinterés por parte de sus padres frente a las actividades académicas, no se presentan tareas o se preparan exposiciones y exámenes, este aspecto, puede estar relacionado con la desvinculación de los progenitores hacia el área escolar de sus hijos, debido a la alta carga laboral, un bajo nivel educativo y un clima familiar negativo, convergiendo de esta manera el contexto familiar con el escolar. Según ello Torío, Inda & Peña (2008 citados en Izzedin & Pachajoa, 2009) al no involucrarse activamente en las actividades académicas de los niños los padres les están demostrando desinterés por esta área importante en el desarrollo normal de cada individuo.

Además, la calidad de la relación profesor-estudiante y la calidad de las amistades entre iguales en el aula determinan la existencia o no de un adecuado clima escolar (Cava & Musitu, 2002; Moos et al., 1984). Los participantes, expresan que existen diferentes conflictos entre compañeros (agresiones físicas y verbales) y perciben estigmatización y desinterés por parte del docente hacia el estudiante, lo cual repercute en diferentes procesos del contexto educativo y en sí en el desarrollo normal del estudiante. Jiménez y Pajón (2010) postularon que los estigmas de “repitente” y “mal estudiante” tienen influencia en el desempeño académico, debido a que se deteriora la autoestima y motivación frente al estudio, representando un déficit en el reconocimiento y validación de las propias capacidades y habilidades.

De igual forma, se considera importante reconocer que la calidad de las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor versus el trato indiferente e individualizado, y la aceptación o el rechazo social de los compañeros iguales parecen ser elementos relevantes en la explicación de ciertos problemas de comportamiento en la escuela y de expresiones de malestar emocional como la conducta retraída, ansiosa y deprimida (Estévez, Musitu, Murgui & Moreno, 2008), todo ello reflejo de un contexto escolar que se percibe como negativo.

En lo que respecta a los recursos educativos y a las estrategias de enseñanza, los participantes no perciben en los docentes de la institución un alto grado de satisfacción respecto a su labor dentro del colegio; para ellos el trabajo del profesorado se aprecia como una obligación y no como una vocación, hecho que estaría reflejándose dentro de las aulas al no plantear enseñanzas creativas y acordes a las necesidades de cada estudiante. Al respecto, se hace necesario conocer con mayor profundidad la relación e intercambio social que se establece entre maestro y estudiante durante la actividad conjunta en el aula, ya que parece existir un distanciamiento marcado entre estos dos actores, dificultado, como lo planteo Vigotsky (1987, citado en Corral, 2001), una relación interpersonal positiva producto de los procesos de mediación en el aprendizaje y el desarrollo humano (Covarrubias & Piña, 2004). En este sentido, la percepción que mantienen los estudiantes respecto al desempeño de sus docentes estaría evidenciando la evaluación general que mantienen frente a sus intercambios sociales en el marco del proceso de enseñanza, valorando no sólo la construcción del conocimiento, sino también su aporte en el desarrollo social y afectivo de cada uno de ellos (Albert 1986, citado en Covarrubias & Piña, 2004).

Lo anterior, más los recursos materiales deteriorados con los que cuenta la Institución Educativa influyen directamente con el desempeño académico (Covarrubias & Piña, 2004), el cual es catalogado como regular por los participantes de esta investigación.

Finalmente, con lo expuesto, se ha descrito y comprendido los factores familiares, comunitarios y escolares reconocidos en el trabajo investigativo, los cuales convergen entre sí en la situación de deprivación sociocultural, identificando con el uso de cada técnica una muestra que ejemplifica las carencias en la transmisión cultural, en este caso por condiciones ambientales en las que se ven inmersos los participantes las cuales contribuyen a incrementar los principales problemas del contexto escolar: bajo rendimiento académico y problemas de comportamiento (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

## **CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

A continuación, se presentan las conclusiones frente a los factores situacionales de la deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco-Pasto, durante el periodo B de 2017; así mismo, se hace referencia a las

limitaciones presentes en el desarrollo de la investigación finalizando con recomendaciones para futuros estudios relacionados con el tema.

En cuanto a las conclusiones, cabe mencionar que se identificó una confluencia entre los factores familiares, comunitarios y escolares, así, se plantea que es posible que el estatus socioeconómico afecte de forma transversal a todas las dinámicas que se mueven dentro del hogar; una de sus principales consecuencias es el hacinamiento por la presencia de familias extensas en espacios físicos pequeños; así mismo, el bajo estatus socioeconómico puede estar relacionado con un bajo nivel educativo en los padres; en conjunto, esto supone un impacto en el área académica de los estudiantes al no contar con espacios propios para el desarrollo de las actividades escolares y con la correcta estimulación por parte de sus progenitores, quienes, aparentemente, no cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios para ello; como efecto los participantes podrían presentar funciones cognitivas deficientes, mantienen dificultades académicas en las tareas lógico matemáticas, en la puesta en marcha de las funciones ejecutivas, en el correcto uso del lenguaje, entre otros, estrechamente vinculados a la situación de deprivación.

Por otra parte, el contexto comunitario en el que están inmersos los participantes se caracteriza por la presencia de vulnerabilidad económica y dinámicas de violencia barrial, lo cual explicaría, en cierta medida, las pautas disruptivas dentro de la familia, la poca cohesión social y ausencia de buenas relaciones entre vecinos. En este sentido, la violencia percibida dentro de los barrios se replica en los hogares y en contextos como el educativo, asumiendo este fenómeno como naturalizado, siendo el único medio para evidenciar poder o dar solución a un problema, así, los participantes carecen de habilidades óptimas y saludables en la resolución de conflictos y en el establecimiento de relaciones interpersonales, las cuales están mediadas por comportamientos disruptivos.

En relación a la cohesión social, se encuentra un bajo sentido de pertenencia que desvincula al estudiante y su familia de los procesos comunitarios asumiendo una postura individualizada que imposibilita la creación de lazos afectivos y por ende genera carencia de apoyo emocional percibido, hecho que también se evidencia en el contexto familiar y escolar. Es posible reconocer que los estudiantes no cuentan con un contexto que les permita sentirse cómodos, seguros y/o protegidos, asumen los castigos físicos y

psicológicos como muestras de afecto y por tanto es lo que empiezan a reflejar en su contexto social más próximo, la escuela. Es evidente en la interacción social, en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones, la falta de recursos emocionales y/o afectivos, lo cual puede generar problemas de comportamiento dentro del contexto escolar.

También, es importante mencionar que los participantes perciben ser víctimas de estigmatización, tanto por el lugar donde viven y estudian, como en su relación docente-estudiante, permitiendo suponer, basados en Jiménez y Pajón (2010), que este hecho repercute negativamente en la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes, dificultando el reconocimiento de los propios recursos y habilidades, y de esta manera afectando la capacidad de modificar estructuras intelectuales y responder a fuentes externas de estimulación (Cedillo, 2010, p. 29), una de las características de encontrarse en situación de privación.

En conjunto, lo anterior se relaciona con las dos dificultades de mayor relevancia dentro del contexto educativo, el bajo rendimiento académico y los problemas de comportamiento. La falta de pautas educativas claras y adecuadas dinámicas familiares afectan directamente el rendimiento escolar de los participantes, el cual también, mantiene una relación estrecha con factores propios de la escuela siendo éstos la relación pedagógica deteriorada (docente-estudiante) y las fallas en la infraestructura del colegio, así como los recursos materiales y académicos insuficientes; en síntesis es posible comprender que los problemas de comportamiento y las limitaciones académica de los estudiantes, son el reflejo de un conjunto de faltas y/o carencias que los participantes experimentan al coexistir con diferentes factores en relación a la situación de privación sociocultural.

Al asumir la escuela como un espacio de confluencia donde empiezan a reflejarse las dinámicas familiares y comunitarias con las respectivas limitaciones que dichas dinámicas empiezan hacer emerger en el particular de cada estudiante, se hace necesario, en primer lugar comprender que dichos factores de la privación sociocultural son situacionales por tanto pueden cambiar; en segundo lugar, se considera que al interactuar con el sujeto desde la comprensión holista de su existencia, resaltando las propias capacidades y proporcionando herramientas compensatorias se puede estimular el máximo

potencial de cada estudiante, afectando positivamente en las diferentes áreas de la persona y la forma en que esta enfrenta su realidad circundante.

En lo concerniente a las limitaciones, es relevante mencionar la poca producción académica existente en Latinoamérica en torno a este tema, contrario a otros lugares del mundo como por ejemplo Europa, lo que dificultó en alguna medida el acceso a la información; sin embargo, se resalta que dicha limitación da la posibilidad de generar conocimiento desde el contexto, indagando nuevos marcos de comprensión en la relación escuela– comunidad. En este punto, se recomienda para futuras investigación realizar una indagación exhaustiva sobre el tema en diferentes contextos socioculturales del mundo.

También, se evidencia como dificultad la inexperiencia en el manejo de la técnica de cartografía social para abordar fenómenos sociales. Igualmente, de forma general se considera relevante plantear y ejecutar las técnicas en relación a la población participante.

Finalmente, se recomienda a futuros investigadores un trabajo similar con un tipo de estudio fenomenológico, ya que permite comprender e interpretar el fenómeno estudiado desde la experiencia subjetiva de los participantes. Además, se sugiere incrementar el número de participantes abarcando a estudiantes, familiares y docentes lo cual puede nutrir el proceso y concretar los hallazgos expuestos dando una visión integral frente a este fenómeno social. También, se sugiere la realización de estudios similares en instituciones educativas de carácter privado, esto teniendo en cuenta que la situación de deprivación sociocultural no se relaciona directamente con privación material. De igual forma, se alienta a la creación de escalas o instrumentos entorno a los factores relacionados con la deprivación sociocultural; también, puede explorarse el alcance de las consecuencias de encontrarse en situación de deprivación, todo ello a fin a de fortalecer cada vez más los estudios sobre esta temática.

## REFERENCIAS

- Ardon, M. (1998). Métodos e instrumentos para la investigación etnoecológica participativa. *Revista Etnoecologica* 6(8), 129-143.
- Aurora, W., Palacios, A., Martínez I., Ángel C. & Verduzco E. (2009). El cuestionario: Métodos de investigación avanzada. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Cuestionario\\_%28trab%29.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_%28trab%29.pdf)
- Braceras, I. (2012). Cartografía participativa: herramienta de empoderamiento y participación por el derecho al territorio (Tesis final de master). Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, Hegoa. Universidad del país vasco. Recuperado el 04 de febrero de 2018, de: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2014/10/Tesina\\_n\\_2\\_Iratxe\\_Braceras.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2014/10/Tesina_n_2_Iratxe_Braceras.pdf)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Blanco, J. & Sánchez, M. (2003). La influencia de lo socioambiental en los trastornos mentales. *Intervención psicosocial*, 12(1),7-18. Recuperado el 6 de diciembre de 2016, de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/80946.pdf>
- Cedillo, I. (2010). El Aprendizaje Mediado y las Operaciones Mentales de Comparación y Clasificación (tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Cisterna, F.(2005).Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1),61-71.
- Código Deontológico y Bioético. (2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones. Colegio colombiano de Psicólogos. Recuperado el 20 de abril de 2017, de <https://www.colpsic.info/resources/Ley1090-06.pdf>.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales: Artículo 69. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Escobar, J. & Bonilla, F. (2015). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67
- Estévez, E., Musitu, J., Murgui, S. & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128
- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2009). ¿Qué entendemos por privación sociocultural?. Recuperado el día 19 de diciembre del 2017, de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6391.pdf>
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., Miranda, R. & Paz, C. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia Psicológica*, 32(2), 143-152.
- García, B & Guerrero, J. (2014). El papel de los abuelos en la crianza y las tensiones por el ejercicio de la responsabilidad parental. *Pedagogía y Saberes*, 1(40), 119-129.
- Gómez, A. & Villalobos, F (2014). Competencias para la formulación de un proyecto de investigación. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
- González, I. (2010). Partes componentes y elaboración del protocolo de investigación y del trabajo de terminación de la residencia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 387-406

- Gulfo D. & Pinto B. (2013). Asentimiento y consentimiento informado en pediatría: aspectos bioéticos y jurídicos en el contexto colombiano. *Revista Colombiana de Bioética*, 144-165.
- Gurdián. A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. San Jose, Costa Rica: Colección IDER.
- Hamui, A. & Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de 10 de enero de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Hein, A. (2000). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional. Recuperado de 20 de enero de 2017, de <http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/09/factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil.pdf>.
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista cubana de medicina general integral*, 16(6), 568-73.
- Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos*, (23), 75-80. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007>
- Jiménez, A; Mendiburo, N. & Olmedo, P. (2011). Satisfacción familiar, apoyo familiar y conflicto trabajo-familia en una muestra de trabajadores chilenos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 317-329.
- Jiménez, D. (2009). Deprivación Sociocultural. *Revista Temas para la Educación*, (5), 1-10.

- Jiménez, J. & Pajon, C. (2010). Estigma y desempeño escolar: una aproximación etnográfica al contexto educativo (tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- López, A. & Encabo, E. (2000). Intervención psicopedagógica en poblaciones con privación sociocultural: El cambio de actitudes hacia el aprendizaje de la lengua y la literatura. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 211-220.
- López, C. (2012). Cartografía social: instrumento de gestión social e indicador ambiental (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M. & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ*, 16(3), 383-410
- López, H. (2001). UN ENFOQUE HISTÓRICO-HERMENÉUTICO Y CRÍTICO-SOCIAL EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Marchioni, M. (2013). Espacio, territorio y procesos comunitarios. Espacios Transnacionales, Reletran. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de <http://www.espaciostransnacionales.org/reflexiones/espacioyprocesoscomunitarios/>
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. Tercera Edición. México: Trillas.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología Colegio*, 22(2), 187-211.
- Mieles, M., Tonon, G. & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 1(74), 195 - 225.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

Ministerio de la protección social. (2006). Ley 1090, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Recuperado el 3 de abril de 2018, <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>

Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Molino, J. & Moreno, J. (2015). Percepción de la experiencia de violencia doméstica en mujeres víctimas de maltrato de pareja. *Universitas Psychologica*, 14(3), 997-1008.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. (Guía didáctica). Universidad Surcolombiana, Neiva. Recuperado el 20 de abril de 2017, de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III).

Naciones Unidas. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado el 20 de abril del 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>

Narváez, J. (2016). Estrategias de aprendizaje mediado para el desarrollo de la modificabilidad cognitiva y la disminución de la disrupción escolar en adolescentes

de 13 a 16 años en situación de privación sociocultural de la Institución Educativa San Juan Bosco de Pasto – Colombia. Manuscrito no publicado, Universidad de Nariño, Colombia.

Navarro, E. & Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

Ortiz, J. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación. *Salud en Tabasco*, 530-540.

Ortiz, L. (2012). Curso investigación cualitativa. Recuperado el 23 de marzo de 2017, de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401122/Contenido%20para%20descarga/MODULO\\_3\\_Creditos\\_IC\\_12.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401122/Contenido%20para%20descarga/MODULO_3_Creditos_IC_12.pdf)

Pérez, C., Sánchez, M., Marizaida, A., Martínez, Colon, H. & Morales, A. (2016). Violencia comunitaria: programas basados en la evidencia como alternativa para su mitigación. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(1), 26-42.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Aljibe

Rodríguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), 437-447. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n4/02.pdf>

Rodríguez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, lengua y literatura*, 1(2), 381-409.

- Sánchez, M. (2010). Alumnos con deprivación sociocultural ¿Qué hacemos? *Revista de Innovación y experiencias significativas*, (16), 1-10.
- Sánchez, X. & Fernández, F. (1992). Deprivación sociocultural y desarrollo del lenguaje en niños de la V región. *Revista de sociología*, 6(7), 29-39.
- Serrano, M. & Tormo, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Relieve*, 6(1).
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tarres, M. (2008). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D.F, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Tribunal Internacional de Núremberg. (1947). CÓDIGO DE NÚREMBERG. Traducción adaptada. Ética médica. Recuperado el 15 de abril de 2017, de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/codigo\\_nuremberg.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/codigo_nuremberg.pdf)
- Universidad Nacional de Córdoba (2009). Cartografía social. Recuperado del sitio Web de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina: <http://www.unc.edu.ar/extension/vinculacion/instituciones-sociales-y-salud/acciones-realizadas/2009/seminario-extensionista-aportes-de-la-epidemiologia-comunitaria/unc-seu-herrera-cartografia-social.pdf>
- Vélez, I., Rátiva, S. & Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista colombiana de geografía*, 21 (2), 59-73.

## ANEXOS

### Anexo 1. Formato consentimiento informado

A ustedes, Padres de familia de los estudiantes de la Institución Educativo San Juan Bosco, se les está solicitando la autorización para que su hija o hijo participen en la investigación denominada: **Factores situacionales de deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años de la IEM San Juan Bosco-pasto, durante el periodo B del año 2017**; adelantada por las estudiantes de psicología de la Universidad de Nariño María José Martínez y Andrea Melo, con la asesoría del docente Jonnathan Harvey Narváez.

Antes de decidir, si autorizan o no el estudio, deben conocer y comprender TODA la información que se les presenta a continuación.

- La participación en este estudio es totalmente voluntaria.
- Si decide autorizar la participación en el estudio, en cualquier momento o fase del mismo el adolescente se puede retirar.
- Pueden hacer todas las preguntas que vean necesario, ahora o durante el estudio.
- Quien dirige la investigación está en la obligación de proporcionarle toda la información relacionada con el estudio en términos claros y comprensibles, aclararle dudas y además no debe presionarlos para la participación de sus hijos e hijas.
- La información que se recoja durante la investigación será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Se guardará absoluta reserva de su identidad. Es relevante mencionar que se hará uso de una grabadora para registrar la información que se obtenga a través de los instrumentos.
- No se dará pago por la participación.

#### **Formulario de Consentimiento**

Nosotros los abajo firmantes, padres de familia del estudiante, hemos sido informados sobre la participación de nuestro hijo o hija en la investigación mencionada anteriormente. Hemos comprendido la información proporcionada con respecto al estudio en mención. Se nos ha informado que el estudio se guía por los aspectos éticos planteados para la investigación con seres humanos (Ley 1090 del 2006).

Otorgamos nuestro consentimiento voluntario y libre para autorizar la participación de nuestro hijo o hija, en esta investigación y para que se constate, firmamos el presente documento en San Juan de Pasto a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año\_\_\_\_\_.

<b>Nombre del Padre de familia</b>	<b>Número de identificación</b>	<b>Firma</b>

## Anexo 2. Formato asentimiento informado

Nuestro estudio tiene como objetivo general *comprender los factores situacionales de privación sociocultural*, para ello buscamos conocer como es su contexto familiar, comunitario y escolar por lo cual solicitamos tu apoyo en este proceso.

Tu participación en el estudio consistiría en hacer parte de *un grupo focal, una cartografía social y en la historia de vida*.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones nos ayudara a conocer un poco más tu contexto.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. Es relevante mencionar que se hará uso de una grabadora para registrar la información que se exprese.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una ( ✓ ) en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna ( ✓ ), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

### **Anexo 3. Protocolo de historia de vida**

#### ***Objetivo de la historia de vida***

Reconocer los factores familiares de la situación de deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco-Pasto, durante el periodo B del año.

#### ***Guión***

##### ***Infancia***

Describa las circunstancias económicas, sociales y afectivas de su nacimiento: familiares y externas (problemas económicos, relaciones familiares, relaciones con vecinos y amigos, abandono, cuidadores...):

Describa cómo son sus padres:

Describa cómo son sus hermanos y hermanas:

¿Qué hace única a su familia?:

Mencione que juegos jugaba en su infancia, qué es lo que más recuerda de estos, con quién los jugaba:

Recuerda alguna tradición familiar que se haya dado en su infancia:

¿Qué tradiciones mantiene actualmente?

Relate cómo fue la convivencia dentro de mi hogar con padres, hermanos y otros (abuelos, primos, tíos, amigos):

Narre si en su infancia recibió respuesta acerca de sus primeros interrogantes ante la vida:

Comente una experiencia significativa que recuerde de su infancia:

##### ***Presente***

Haz una descripción de ti mismo (describiendo cualidades y aspectos por mejorar):

¿Se siente feliz consigo mismo? ¿por qué?:

Comente algunos lugares preferidos y porqué (con quienes se encuentra, qué hacen):

Mencione a las personas queridas por usted y el porqué de su elección:

Comente cuales son intereses actuales frente al ámbito escolar, familiar, social y personal:

Describa cuales son sus planes para el futuro

¿Cómo son las relaciones entre los miembros de mi familia?:

Narre cómo es la distribución de su vivienda, que estrato socioeconómico es, donde se ubica, cuenta con el espacio físico suficiente para todos los miembros de la familia:

¿Cómo es la participación de su familia dentro de las actividades que se organizan en el barrio?:

Cómo ha cambiado la condición económica de su familia con el pasar de los años:

¿Cuáles son las ocupaciones y oficios de los integrantes de su familia?:

¿Cómo cree que se sienten sus familiares frente al trabajo que desempeñan? ¿Por qué?:

¿Usted se siente satisfecho con el trabajo que realizan sus familiares? ¿Por qué?:

Narre cómo ha sido el papel de su familia dentro de su proceso académico:

¿Tiene un ejemplo a seguir? ¿quién? ¿Por qué? :

¿Qué tan a gusto se siente en el lugar donde vive ¿por qué?:

¿Con qué cuenta mi familia para apoyarme en la realización de mis metas?:

¿Con qué recursos personales cuento para la realización de mis metas?:

¿Su familia le brinda apoyo emocional cuando presenta alguna dificultad?, si la respuesta es afirmativa ¿cómo?:

Describa las normas de disciplina y supervisión que sus padres o tutores (tíos, abuelos, otros) tienen con sus hermanos (as) y usted:

¿Cuáles son las expectativas que tienen sus padres o tutores (tíos, abuelos, otros) frente a su futuro?:

¿Describa como suele responder ante las dificultades o problemas que se presentan en su casa?:

¿Cómo demuestran afecto sus padres o tutores (tíos, abuelos, otros) hacia usted y sus hermanos, si los tiene?

### ***Momentos importantes***

¿Cuáles han sido los logros significativos en su vida?:

¿Ha experimentado la pérdida de un ser querido? si la respuesta es afirmativa ¿Cómo vivió ese momento?

Describa cuál ha sido el mejor momento de su vida hasta el momento:

Mencione una crisis o desafío vital que haya tenido que enfrentar:

Comente los valores, ideas y planteamientos vitales que considera importantes:

¿Mi familia ha influido en mi vida y mis acciones?

## **Anexo 4. Protocolo cartografía social**

### **Categorías a indagar**

Identificar los factores comunitarios de la situación de deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco-Pasto, durante el periodo B del año.

**Materiales:** Pliegos de papel bond o papel cartón, marcadores, temperas, pinceles, tijeras, cinta.

#### **1. Socialización de la metodología y objetivo**

El primer paso es encontrarse con los participantes y conversar con ellos la forma en que se procederá. En este espacio se habla de qué es la cartografía social y específicamente en qué consiste el mapa participativo, y cuáles son los objetivos de este proceso.

#### **2. Elaboración de preguntas guía**

Para la ejecución, se deben tener antes algunas preguntas orientadoras que permitirán a quienes estén guiando la construcción del mapa, puedan orientar a los participantes y motivar la reflexión durante el proceso.

Para este mapa se utilizaran las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son los lugares más importantes de la localidad?
2. ¿Qué usos tienen estos lugares?
3. ¿Cuáles de estos lugares son puntos de referencia para localizarnos en la localidad?
4. ¿Cuáles son las zonas con más comercio en la localidad? Diferenciar entre comercio formal e informal, así como el tipo de productos y servicios ofrecidos
5. ¿Cuáles son los barrios y lugares más inseguros de la comuna? ¿Qué los hace inseguros?
6. ¿Cómo son sus calles, destapadas, empinadas?
7. ¿Hay parques u otros lugares recreativos?
8. Señale en el mapa las zonas que conocen con presencia de delitos, especificando según el tipo de delitos
9. ¿Qué tipo de personas y grupos están presentes y hacen inseguros los barrios? ¿En qué grado y como interactúa con ellas?

10. ¿Conoce de la presencia de ollas y otro grupo de actividades generadoras de inseguridad? ¿En qué barrios? ¿Qué sucede en estos barrios con la presencia de estas actividades? ¿En qué grado y como interactúa con ellas?
11. ¿Existe violencia barrial y/o fronteras imaginarias?
12. ¿Qué tipo de personas están presentes y hacen seguros los barrios? ¿Conoce donde se ubican?
13. ¿Qué tipo de actividades culturales y recreativas se realizan en los barrios? ¿Dónde se realizan? ¿En qué grado y como participa de ellas?
14. ¿Cómo funciona la movilidad del delito entre barrios?
15. ¿Qué es lo que más les gusta de vivir en la comuna?
16. ¿Cuáles son los barrios o lugares más agradables de la comuna?
17. ¿Qué tienen estos barrios que los hacen ser agradables?
18. ¿Dónde puede recibir apoyo emocional y/o afectivo?
19. ¿Dónde puede recibir apoyo material?
20. ¿Cómo es la relación entre los vecinos?
21. ¿Cómo se solucionan los conflictos dentro de los barrios?
22. ¿Por quienes son tomadas las decisiones que afectan a los barrios? ¿Quiénes tienen el poder?
23. ¿Existen normas de convivencia en los barrios? ¿Cómo se da cumplimiento de las mismas?

### **3. Ejecución**

Para iniciar el mapa se utilizara como detonante o base la representación de la casa de cada estudiante con su respectiva ubicación en la comuna.

También, los estudiantes representarán su barrio/comuna y responderán a las preguntas guía a través de símbolos creados por ellos mismos.

## **Anexo 5. Protocolo grupo focal**

### ***Objetivo del grupo focal***

Caracterizar los factores escolares de deprivación sociocultural de un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años participantes del proceso de ambientes móviles de aprendizaje de la IEM San Juan Bosco-Pasto, durante el periodo B del año.

### ***Preguntas orientadoras***

#### ***Características generales del colegio y las percepciones ante las mismas***

1. ¿Cuál considera que es el objetivo principal que tiene la institución educativa?
2. ¿Qué sentimientos le genera pertenecer a este Colegio?
3. ¿Están motivados a asistir al colegio? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son las características que diferencian esta institución de otras?
5. ¿Qué mejoraría usted de esta institución?
6. ¿Qué valores ha aprendido dentro de la institución?
7. ¿Qué actividades recreativas ofrece su Colegio?
8. ¿Cómo consideran que es el desempeño académico del colegio?

#### ***Relaciones entre los distintos actores del colegio***

9. ¿Cómo es la relación entre compañeros?
10. ¿Cómo es la relación entre estudiantes y profesores?
11. ¿Cómo considera que es la relación entre docentes?
12. ¿Para ustedes como es la relación entre los docentes de la institución y los padres de familia?
13. ¿Cómo es la participación de los padres de familia en las actividades que realiza la institución?

#### ***Proceso en el aula***

14. ¿Qué estrategias conoce de la institución para manejar problemas de convivencia?
15. ¿Qué estrategias utilizan los profesores para mantener la convivencia en el curso?  
¿Cómo evalúan ustedes esas estrategias?
16. ¿Qué cree que piensan la mayoría de docentes de ustedes frente a su comportamiento y rendimiento académico?
17. ¿Qué aspectos consideran que afectan a su rendimiento académico?

18. ¿Si presentan dificultad en una materia, buscan y obtienen alguna colaboración de un compañero/a del colegio? si la respuesta es afirmativa ¿De qué manera?
19. Si presentan dificultades en una materia, buscan y obtienen acompañamiento de un docente del colegio? si la respuesta es afirmativa ¿De qué manera?
20. ¿Cómo evalúan ustedes las estrategias de enseñanza del colegio? ¿Por qué?
21. ¿Qué estrategias deben utilizar los docentes para que ustedes puedan superar ciertas dificultades académicas?

**Bienestar escolar**

22. ¿Consideran que la institución se preocupa por el bienestar de todos los estudiantes?  
¿Cómo?
23. ¿Reciben apoyo de la institución frente a situaciones personales? si la respuesta es afirmativa ¿Qué clase de apoyo?
24. ¿Qué clase de oportunidades les brinda la institución para que ustedes puedan cumplir sus metas de vida?
25. ¿La institución cuenta con espacios confortables y adecuados que favorecen el aprendizaje?  
si la respuesta es afirmativa ¿Cómo es? si la respuesta es negativa ¿cómo debería ser?