

Construcción y validación de la Escala de Exposición a Factores de Deprivación Sociocultural (EXFADESOS)

Construction and Validation of the Scale of Exposure to Factors of Sociocultural Deprivation (EXFADESOS)

Jonnathan Harvey Narváez * ¹ y Lina María Obando Guerrero ¹

¹ - Universidad de Nariño (Colombia).

Introducción
Metodología
Resultados
Discusión
Referencias

Recibido: 10/02/2023 Revisado: 24/02/2023 Aceptado: 28/02/2023

Resumen

El individuo tiene interacciones con su entorno que fortalecen el desarrollo cognitivo y de maduración cerebral, sin embargo, cuando existe desventaja social, económica y cultural, la estimulación puede disminuirse produciendo la deprivación sociocultural. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo diseñar y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Exposición a Factores de Deprivación Sociocultural (EXFADESOS). Para ello, se realizó una validación de contenido y de constructo mediante un AFE y un AFC con dos muestras de 411 y 305 estudiantes de secundaria básica y media. La consistencia interna se determinó mediante el alfa ordinal. El instrumento quedó conformado por 25 ítems que evalúan seis dimensiones, las cuales presentaron niveles óptimos (TLI = .90; CFI = .91; RMSEA = .04 [.038, .052]). El alfa ordinal de la escala fue de .88. Se concluye que el EXFADESOS es un instrumento válido, fiable y útil para el contexto para el que fue elaborado.

Palabras clave: *deprivación sociocultural, validez de test, psicometría, adolescencia, factores psicosociales*

Abstract

The individual has interactions with his environment that strengthen cognitive development and brain maturation, however, when there is a social, economic and cultural disadvantage, the stimulation can be diminished, producing sociocultural deprivation. In this sense, the present study aims to design and analyze the psychometric properties of the EXFADESOS Scale of Exposure to Sociocultural Deprivation Factors. For this, a content and construct validation were carried out using an AFE and an AFC with two samples of 411 and 305 students of basic secondary and middle school. Internal consistency was determined using the ordinal alpha. The instrument was made up of 25 items that evaluate six dimensions, which presented optimal levels (TLI = .90; CFI = .91; RMSEA = .04 [.038, .052]). The ordinal alpha of the scale was .88. It is concluded that the EXFADESOS is a valid, reliable, and useful instrument for the context for which it was developed.

Keywords: *sociocultural deprivation, test validity, psychometrics, adolescence, psychosocial factors*

*Correspondencia a: Jonnathan Harvey Narváez. Dirección postal: Ciudadela Universitaria Torobajo, Pasto - Colombia. E-mail: jonnathanharnarvaez@gmail.com

Nota de autores: Jonnathan Harvey Narváez: <https://orcid.org/0000-0002-3023-5156>; Lina María Obando Guerrero, e-mail: linamariaobandoguerrero@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6286-5251>

Cómo citar este artículo: Narváez, J. H., & Obando Guerrero, L. M. (2023). Construcción y validación de la Escala de Exposición a Factores de Deprivación Sociocultural (EXFADESOS). *Revista Evaluar*, 23(1), 27-39. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>

Participaron en la edición de este artículo: Déborah Figueroa, Stefano Macri, Eugenia Barrionuevo, Juan Cruz Balverdi, Abigail Pérez, Marianela López, Florencia Ruiz, Mónica Serpe, Jorge Bruera.

Introducción

El desarrollo humano involucra factores biológicos, psicológicos como también sociales; y es el proceso por el que los individuos consolidan capacidades, competencias y habilidades que les permiten afrontar de manera significativa la vida. Los factores sociales están determinados por el conjunto de interacciones que la persona establece con su entorno, donde la calidad de los vínculos y escenarios de socialización desempeñan un papel significativo en la actividad del desarrollo humano. En efecto, desde un horizonte biopsicosocial, el individuo está inmerso en un contexto de socialización próximo que está determinado por condiciones estructurales políticas, culturales y económicas (Avendaño-Castro & Guacaneme-Pineda, 2016), en permanente relación con los procesos psicosociales concretos, en los ambientes familiar, comunitario y escolar (Leal-Soto, 2005; Pizarro-Laborda et al., 2013). Para Bateson (1979) desde un enfoque sistémico, el individuo está atravesado por el conjunto de vínculos interpersonales con los que interactúa, de modo que en su desarrollo no sólo intervienen los factores psicobiológicos, sino también la calidad de las relaciones significativas que el individuo establece con su entorno. Esta tesis está complementada por Carstensen (1995) que sustenta la correlación entre la calidad de las relaciones interpersonales, la provisión de apoyo y el desarrollo socioemocional.

En relación con los factores socioculturales y el componente cognitivo, para Feuerstein (1980) las funciones cognitivas deficientes son consecuencia del conjunto de interacciones negativas del individuo con su entorno. En este sentido, el desarrollo cognitivo no es solamente el resultado del proceso de maduración del organismo, o del proceso de interacción independiente con el mundo exterior, más bien, es el resultado de la exposición directa al mundo, a partir del apresta-

miento de las estructuras cognitivas biológicas y del conjunto de influencias significativas, positivas o negativas, a las que el individuo se expone a lo largo del ciclo vital. De modo que la inoperancia, ausencia o deficiente estimulación del adulto mediador humano podría acarrear privaciones en el desarrollo cognitivo o socioafectivo, causando en algunos casos el síndrome de la deprivación sociocultural (Grajales & Lizarazo, 1997; Cedillo, 2010; Narváez-Burbano, 2019). Es así como, el individuo al estar sujeto a situaciones de desventaja social, económica y cultural se ve expuesto a estimulaciones restringidas, donde la secuencia de estímulos que recibe el sujeto no logra activar el potencial cognitivo del individuo lo que afecta el desarrollo intelectual, socioafectivo y moral (Kohler-Herrera, 2004).

Respecto a las concepciones teóricas de deprivación sociocultural, Brown y Madge (1982) señalan que hace referencia a una amplia gama de categorías o estados relacionados con la privación, escasez, ausencia o necesidad que derivan en un impacto psicológico o social. Estas situaciones pueden ser generadas por la falta de estimulación y por los procesos de aislamiento social a las que puede ser sometido un individuo o grupo respecto a los sistemas nucleares, como la familia, la escuela o la comunidad con los que interactúa (Chaves & Narváez, 2023). De igual manera, hace referencia a un conjunto de circunstancias que pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural o material (Jiménez-Crespillo, 2009) e implica la capacidad reducida del individuo para modificar estructuras intelectuales y responder a fuentes externas de estimulación (Cedillo, 2010). Esta hipótesis se complementa con lo planteado por Lundber (1998) quien sostiene que la deprivación sociocultural es el resultado de una deficiente interacción dinámica entre las disposiciones genéticas

y el medio ambiente en el que se desarrolla el niño o adolescente, especialmente cuando no existen fuentes de estimulación disponibles en el medio social de desarrollo. Asimismo, [Fuentes-Losada \(2017\)](#) precisa que la deprivación sociocultural tiene como causas principales la inadecuada transmisión cultural de los adultos cuidadores sobre las generaciones más jóvenes.

Entre las consecuencias de la deprivación sociocultural, [Grajales y Lizarazo \(1997\)](#) sostienen que tiene efectos desfavorables en los múltiples escenarios en los que se desenvuelve una persona. En el ámbito escolar de acuerdo con [Townsend et al. \(1988, citados en Fuica et al., 2014\)](#), se manifiesta en situaciones relacionadas con sentimientos de inferioridad, actitudes extremas de temor, timidez o agresividad, poca interacción grupal, incapacidad para establecer relaciones estables, bajo nivel de curiosidad, imaginación y fantasía; desmotivación generalizada en la vida y expectativas negativas frente al futuro. Esto trae como resultado un estado de desventaja observable y demostrable en relación con la comunidad, la sociedad o la nación a las que pertenecen un individuo, familia o grupo. Lo anterior surge como consecuencia de las deficientes fuentes de apoyo disponibles e inoperancia de los sistemas nucleares en la estimulación de niños y adolescentes ([Narváez et al., 2022](#)).

En cuanto al estado del arte, la deprivación sociocultural se ha estudiado en relación con la capacidad que tienen los individuos para responder a las fuentes externas de estimulación, y cómo estas influyen en la modificación de las estructuras mentales ([Cedillo, 2010](#)). [Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León \(2018\)](#) evaluaron el conjunto de circunstancias vinculadas a los ambientes de pobreza cultural y/o material, y cómo estos pueden dificultar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas. Los autores encontraron diferencias significativas en

los adolescentes con pobreza material y privación cultural, y concluyeron que el principal factor de privación era la baja disponibilidad de fuentes de apoyo. Frente a las manifestaciones de deprivación sociocultural, [Sánchez-Castro y Pascual-Sevillano \(2019\)](#) destacan una disminución en el nivel cognitivo, además de obstáculos en el ritmo de aprendizaje o en su capacidad de planificación, dado que el sujeto evalúa en su contexto las opciones que tiene disponibles para hacer frente a una situación, y estas, al ser insuficientes, implican una mayor dificultad para solucionar problemas ([Morales-Millán et al., 2021](#)). Por su parte, [Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León \(2018\)](#) evidencian deficiencias en el procesamiento de información y operaciones mentales, y aluden que la deprivación sociocultural tiene repercusiones en el registro, secuenciación y organización de ideas, así como en las habilidades de expresión de pensamiento.

Sumado a esto, [García-Guzmán \(2003\)](#) sostiene que la deprivación sociocultural conlleva deficiencias en el registro de ideas, organización de textos, el pensamiento divergente e inferencial. Cabe mencionar que los procesos de estimulación en tempranas edades son cruciales porque durante los primeros años de vida se adquieren competencias cruciales para la adquisición de otras herramientas más complejas, que pueden repercutir en las conductas sociales y el logro académico y laboral en etapas posteriores ([Aydumne et al., 2020](#)).

Por su parte, en el plano socio-relacional, [Narváez-Burbano et al. \(2020\)](#) plantean que existe una evidente dificultad para adaptarse a entornos normativos, y que presentan comportamientos conflictivos y opositoristas. Otros autores como [Redpath \(2018\)](#) identifican una tendencia a establecer apegos negativos, como consecuencia de las capacidades deficientes en la regulación y gestión emocional; además, [Narváez y Obando \(2020\)](#) encuentran una relación entre la exposi-

ción a la privación sociocultural y los comportamientos disruptivos. De manera global, [Grajales y Lizarazo \(1997\)](#) concluyen que existen efectos en la motivación, las expectativas frente al futuro y la adherencia a los procesos escolares, en los que son evidentes los sentimientos de frustración, inferioridad y malestar personal.

En cuanto a los modelos explicativos de la privación sociocultural, se encuentran postulados asociados a tres teorías correspondientes a la modificabilidad estructural cognitiva, la perspectiva sociocultural y la ecológica. Frente a la primera teoría, propuesta por [Feuerstein et al. \(1980\)](#) el desarrollo de la cognición está provisto por el conjunto de estímulos producidos en el ambiente. Según esta teoría, la privación sociocultural repercute en la ausencia o deficiencia en la estimulación de las estructuras cognitivas por parte de mediadores adultos orientados a transformar las estructuras deficientes. En esta perspectiva, [Feuerstein et al. \(1980; 1997\)](#) sostienen que el organismo se desarrolla por medio de los procesos de maduración biológica e interdependencia con su ambiente; interacción que se da en dos modalidades: la primera, la exposición directa, en donde el organismo desde su nacimiento es afectado y modificado constantemente por los estímulos que llegan a él en ambientes de socialización naturales, como la familia y la comunidad; y la segunda, la conforman las experiencias de aprendizaje provistas por mediadores en entornos institucionales y formativos específicos, por lo tanto, susceptibles de control y cambio, como la escuela.

Desde la perspectiva sociocultural, [López-Valero y Encabo-Fernández \(2000\)](#), parten de la teoría de acción razonada de [Ajzen y Fishbein \(1980\)](#) como modelo explicativo de la conducta, y sostienen que el comportamiento y el desarrollo son determinados por factores individuales y grupales. De esta manera se puede explicar las diferencias conductuales, valorativas, lingüísti-

cas y culturales en sujetos dentro de un mismo grupo. En consecuencia, para los autores existen dos tipos de privaciones que repercuten en el desarrollo, la privación social, dada por pésimas condiciones económicas y precariedad material, y la privación cultural como consecuencia de los deficientes escenarios de transferencia cultural y prácticas de cuidado. Por su parte, dentro de la perspectiva ecológica, se explica el desarrollo desde una concepción integradora de los distintos ambientes con los que interactúa de manera directa el individuo y que influyen en los cambios maduracionales y del desarrollo ([Bronfenbrenner, 1987](#)). En este escenario, la exposición a factores de privación sociocultural se produce en la vivencia de las relaciones cotidianas del individuo en ambientes contextuales en permanente interconexión desde el sistema nuclear familiar, hacia los entornos de socialización próxima, la escuela y la comunidad ([Narváez-Burbano, 2019](#)).

Dentro de la perspectiva ecológica de la privación sociocultural, [Narváez-Burbano \(2019\)](#) plantea el modelo de los sistemas nucleares: este concibe que el desarrollo del individuo está en interacción con los ambientes de socialización (la familia, la escuela y la comunidad) en permanente interdependencia; estos, como escenarios de socialización, facilitan la estimulación emocional y cognitiva, brindan soporte social y facilitan el apoyo instrumental. En este sentido, la exposición a la privación sociocultural es consecuencia de la inoperancia de los sistemas nucleares en los procesos de mediación cognitiva y transferencia cultural. El modelo de sistemas nucleares está integrado por seis factores agrupados en tres escenarios de estimulación: a) familia, con las dimensiones disfuncionalidad en dinámica familiar y deficiencia en la estimulación y clima familiar, b) comunidad, con las dimensiones exposición a la violencia comunitaria y deficiencia en fuentes de apoyo vecinales y c) escuela, con las dimen-

siones deficiencia en mediación del aprendizaje y desfavorabilidad en clima escolar. Para [Narváez-Burbano \(2019\)](#), estos sistemas son los encargados de proveer un ambiente y experiencia de seguridad personal, fuentes de apoyo disponibles y mediación sociocultural; lo que se traduce en un entorno de estimulación emocional y cognitivo adecuado, que facilita la activación del potencial cognitivo y el afrontamiento efectivo de riesgos psicosociales en el desarrollo.

En consecuencia, se puede identificar que la privación sociocultural es un constructo constituido por diferentes dimensiones susceptibles a la medición psicológica, pese a ello, en América Latina y, específicamente, en Colombia no existe un instrumento que mida la exposición a factores psicológicos y sociales de la privación sociocultural. Es así como resulta esencial la construcción y validación de un instrumento que permita establecer niveles de exposición a factores de privación sociocultural. Respecto a las dimensiones de la escala, la revisión de literatura da cuenta de la existencia de instrumentos que miden los factores de esta, pero de manera fragmentada. En este sentido, se identificó que, frente a la dimensión familia, se han elaborado instrumentos que miden las relaciones familiares en el adolescente ([Valdés-Cuervo et al., 2012](#)), la funcionalidad familiar ([Bazo-Álvarez et al., 2016](#)) y el funcionamiento familiar ([García-Méndez et al., 2017](#)).

Por su parte, frente a la dimensión comunidad, se destaca el cuestionario de apoyo social comunitario propuesto por [Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto \(2018\)](#), el cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia ([Orue & Calvete, 2010](#)) y la escala de exposición del niño y adolescente a la violencia doméstica ([Pinto-Junior et al., 2017](#)). En lo que confiere a la escuela, se destaca la escala de clima social escolar de [Prado-Delgado et al. \(2010\)](#) y el cuestionario para evaluar el clima social escolar

de [Gálvez-Nieto et al. \(2014\)](#). No se encontraron instrumentos que midan de manera específica la mediación del aprendizaje. En función a lo expuesto, se busca contribuir a la medición psicológica con un instrumento que esté constituido por todas las dimensiones que integran el constructo de exposición a la privación sociocultural, es por ello que el presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la construcción y validación de la Escala de Exposición a Factores de Privación Sociocultural-EXFADESOS en un grupo de adolescentes de Colombia.

Metodología

Tipo de estudio

El presente es un estudio cuantitativo, de tipo instrumental en el que se construyó un instrumento de medición que evalúa la exposición a factores de privación sociocultural; fue elaborado de manera integral y teniendo en cuenta las dinámicas socioestructurales que influyen en el desarrollo cognitivo y social de los seres humanos ([Montero & León, 2007](#)).

Muestra

El estudio se realizó con dos muestras. La primera de ellas se utilizó para realizar la prueba piloto y el análisis factorial exploratorio. Esta quedó compuesta por 411 estudiantes cuya edad promedio era de 14.42 años, con una desviación estándar de 1.89; el 51.3% era de sexo femenino y en lo referente al grado de educación el 60.6% pertenecía a secundaria básica y el 39.4%, a media. La segunda muestra, empleada para realizar el análisis factorial confirmatorio quedó constituida por 305 estudiantes cuya edad promedio era de 13.82 años, con una desviación estándar de 1.72;

el 52.7% era de sexo masculino, el 58.2% contaba con escolaridad básica secundaria y el 41.8% con media. Cabe mencionar que todos los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de sujetos tipo y participación voluntaria. Se excluyeron del estudio aquellos estudiantes que no tenían firmado el asentimiento y consentimiento informado.

Instrumento

La EXFADESO evalúa el grado de exposición de un individuo a los factores de privación sociocultural. Está constituida por 25 ítems que se encuentran distribuidos en seis factores, correspondientes a dinámica familiar, clima familiar, exposición a la violencia comunitaria, apoyo social comunitario, mediación del aprendizaje y clima escolar. La escala es de tipo Likert y las opciones de respuesta: 1 (*totalmente en desacuerdo*), 2 (*desacuerdo*), 3 (*de acuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*).

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en tres fases:

Fase 1. Planificación y elaboración de ítems. Se realizó una revisión literaria del constructo con el fin de elegir el modelo teórico que seguirá el instrumento. Seguidamente se creó una lista de palabras claves, las cuales orientaron la construcción de 50 ítems. Una vez construido el banco de ítems se presentaron a revisión de un experto en medición psicológica en ambientes escolares, quien juzgó el grado en que los reactivos representaban a cada elemento del constructo.

Fase 2. Análisis de ítems. El instrumento cons-

truido fue evaluado para garantizar validez de contenido por seis jueces expertos, dos psicólogos investigadores en el tema, dos orientadores escolares de los centros educativos oficiales y un experto en medición y evaluación psicológica. Terminada la revisión se aplicó para el análisis semántico una prueba piloto a 12 participantes con características similares a la población objetivo, con el fin de detectar si la estructura gramatical de los reactivos era clara, o si existían palabras que al no ser comprendidas pudieran interferir en la correcta ejecución de la prueba.

Fase 3. Procedimiento de recolección de datos.

Los participantes formaban parte de tres instituciones educativas y se realizó la aplicación en una sola sesión de forma presencial. Para este ejercicio, se respetaron los parámetros éticos establecidos en la Ley 1090 de 2006 ([Congreso de Colombia, 2006](#)), en la que se establece el Código Deontológico y Bioético del profesional de la psicología en Colombia, que señala que el manejo de información es estrictamente confidencial. Se contó además con la autorización de los padres de familia, quienes diligenciaron y firmaron el consentimiento informado, y de los estudiantes, quienes asintieron de manera informada su participación.

Fase 4. Análisis de propiedades psicométricas.

El análisis de validez del constructo se realizó mediante un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio con muestras de 411 y 305 estudiantes, respectivamente, quienes cumplían con las mismas características. Por su parte, el análisis de la confiabilidad del instrumento se realizó mediante el alfa ordinal teniendo en cuenta que se trata de variables ordinales. El análisis de la confiabilidad se realizó tanto para el instrumento en general como para los factores que lo componen.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos se procesaron en el programa Factor para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio. Se evaluó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Barlett y se empleó el método ML máxima verosimilitud. Se pidió que se mostraran las cargas factoriales por encima de .40.

Para el análisis factorial confirmatorio, las estimaciones se obtuvieron utilizando el método de weighted least squares mean and variance adjusted (WLSMV) que está indicado para datos ordinales (Li, 2016). Para evaluar el ajuste del modelo se utilizaron los índices de ajuste absolutos (χ^2) el índice de ajuste incrementales (TLI) y el índice de no centralidad (CFI y RMSEA). Es importante resaltar que se consideraron como valores óptimos del CFI y TLI aquellos superiores a .90; como también el RMSEA y SRMR, que debían presentar valores menores a .10 (Byrne, 2010). El software que se utilizó para el análisis fue MPlus 21. Finalmente, para comprobar la consistencia interna del instrumento se calculó el alfa ordinal, para ello se utilizó el software RStudio.

Resultados

Elaboración de ítems y validez de contenido

Inicialmente se elaboró un banco de 50 ítems, estos fueron analizados por un juez experto quien recomendó la eliminación de 10 ítems debido a que presentaban información similar a otros reactivos o a que carecían de relevancia en la medición del constructo. Posteriormente, los 40 ítems fueron evaluados por seis jueces expertos quienes analizaron la claridad, relevancia, pertinencia y suficiencia de los ítems. En este elemento, se aplicaron criterios de convergencia entre los jueces, siguiendo los siguientes criterios: a) por

unanimidad en el concepto negativo de los jueces en dos o tres de los criterios de evaluación, b) cuando tres o más jueces plantearon deficiencias en el criterio de contenido. En función a lo expuesto, se eliminaron 14 ítems, por lo que el instrumento se redujo a 26 reactivos. Con esta última versión se realizó la prueba piloto donde se ajustaron gramaticalmente un total de cinco reactivos. Con esta modificación, los adolescentes refirieron que el instrumento era claro y comprensible.

Análisis Psicométrico del EXFADESO

Validez de constructo: análisis factorial exploratorio. Inicialmente se realizó un análisis factorial exploratorio con una muestra de 411 adolescentes. Para ello se midió el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) cuyo valor fue de .85, y la significación del test de esfericidad de Barlett fue de $p < .001$. Se identificó la presencia de seis factores que explicaron el 58.58% de la varianza total. Al evaluar el aporte de los ítems en los factores identificados todos los ítems tuvieron cargas mayores a .40, como se observa en la Tabla 1.

Validez de constructo: análisis factorial confirmatorio. Con el modelo de seis factores y 25 ítems, se aplicó el instrumento a una muestra de 305 estudiantes para realizar el análisis factorial confirmatorio. Los pesos estimados (λ) fueron significativos ($p < .001$), en todos los ítems de la escala. Respecto de los índices de ajuste obtenidos para el modelo de 25 ítems, como puede observarse en la Tabla 2, el estadístico chi-cuadrado fue significativo ($\chi^2 = 496.981$, $p < .001$) y el índice de error RMSEA = .04. Los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites estándar de aceptación: CFI = .91 y TLI = .90. Las asociaciones entre los seis factores fueron estadísticamente significativas y se encontraron por debajo del valor crítico de .85, indicando ausencia de multicolinealidad (Figura 1).

Tabla 1

Carga factorial análisis factorial exploratorio EXFADESOS.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Siento que mi familia me valora y ofrece su respaldo	.808					
En mi familia es claro quien ejerce las normas y la autoridad	.707					
En mi familia son claros los roles y responsabilidades de cada miembro	.698					
Mi familia me ofrece relaciones afectivas cercanas y permanentes	.694					
La comunicación entre los miembros de mi familia es buena	.662					
En mi estudio cuento con la colaboración o apoyo de mis padres	.657					
Tengo confianza en la mayoría de mis profesores		.650			.316	
Cuando tengo dificultades en la comprensión de una temática los profesores diseñan otras estrategias para explicarme		.648				
Siento que los profesores se preocupan por mi proceso de aprendizaje	.322	.646				
Cuando me equivoco o no comprendo tengo la confianza de decirle a los profesores que repitan la explicación		.636			.326	
En mi colegio recibo ayuda de mis profesores en situaciones personales y académicas	.303	.609				
Los profesores promueven el desarrollo de varias capacidades	.381	.600				
Es habitual en mi hogar el trato agresivo o violento			.840			
En mi familia son frecuentes las agresiones físicas o verbales			.797			
En mi hogar las relaciones familiares tienden a ser violentas			.765			
Dentro del sector donde viví mi infancia se presentaban riñas o enfrentamientos entre grupos				.822		
En el barrio donde crecí se presentaban expresiones de violencia				.790		
En el sector donde crecí cuando niño había inseguridad				.756		
Cuando necesito ayuda de mis vecinos ellos me la brindan					.713	
Me siento reconocido y valorado por los adultos de mi barrio					.642	
Los vecinos de mi barrio integran a mi familia en las actividades comunitarias		.302			.639	
En la comunidad donde vivo puedo hablar de mis problemas con los adultos					.627	
Debido al ambiente del colegio tengo dificultad para adaptarme						.794
Considero que me encuentro en desventaja frente a otras personas de mi misma edad						.712
En el colegio las relaciones que se establecen con mis compañeros son conflictivas						.617

Nota. F1: Disfuncionalidad en la dinámica familiar, F2: Deficiencia en la mediación del aprendizaje, F3: Deficiencia en la estimulación y clima familiar, F4: Exposición a la violencia comunitaria, F5: Deficiencia en fuentes de apoyo vecinales, F6: Desfavorabilidad en el clima escolar

Tabla 2

Índices de ajuste de la EXFADESOS.

	χ^2	gl	p	TLI	CFI	RMSEA [IC 90%]
DEPI	496.981**	260	.000	.90	.91	.04 [.038, .052]

Nota. RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index. ** $p < .01$

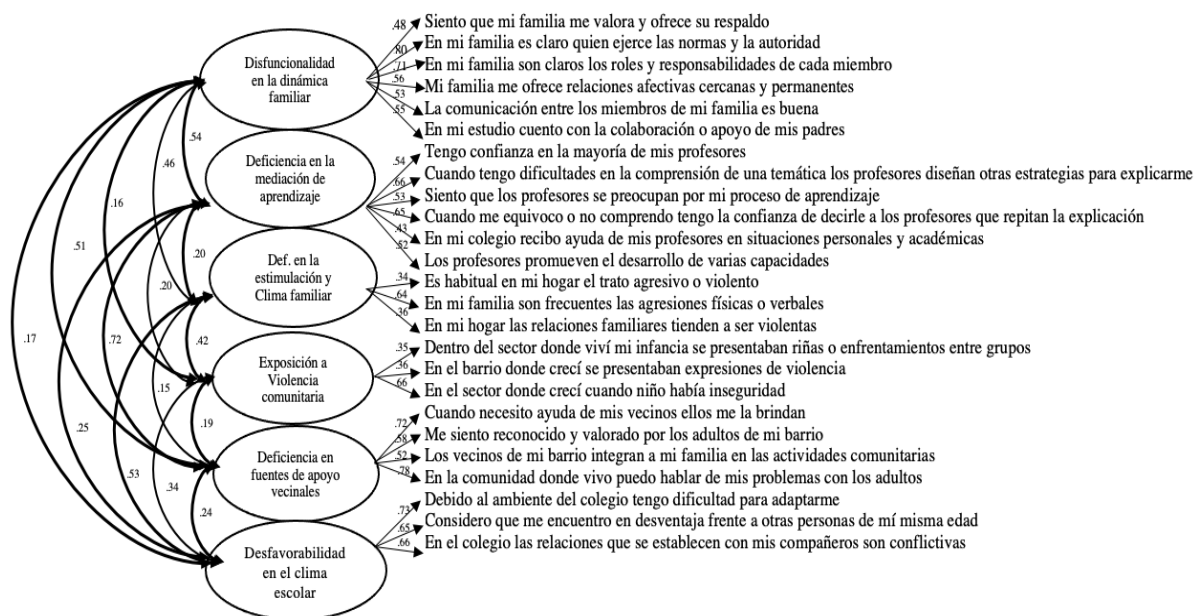


Figura 1.

Modelo de análisis factorial confirmatorio de la estructura de la EXFADESO (n = 305). *** $p < .001$.

Análisis de Confiabilidad. En relación con la confiabilidad se obtuvo un alfa ordinal de .88 para el total de la escala. Para el Factor 1 el alfa fue de .84, para el Factor 2, de .86; para el Factor 3, de .87; para el Factor 4, de .82; para el Factor 5, de .72; y para el Factor 6, de .66. Se concluye que el instrumento cuenta con adecuadas propiedades psicométricas.

Discusión

Según los índices psicométricos obtenidos, se logró el objetivo de diseñar el EXFADESO, una prueba para evaluar la exposición a factores de la deprivación sociocultural, con adecuadas propiedades psicométricas. El marco de referencia se basa en la teoría de sistemas nucleares de los que surgieron los ejes de indagación que direccionaron las preguntas del instrumento. La estructura factorial obtenida con el AFE mostró coherencia con el marco teórico y la evaluación de contenido por parte de jueces expertos, de modo que el ins-

trumento quedó constituido por seis dimensiones en conformidad con la perspectiva ecológica de la deprivación sociocultural (Lodo-Platone, 2002; Narváez-Burbano, 2019).

Respecto al AFC, a partir de los índices de ajuste absolutos (χ^2), de ajuste incrementales (TLI) y el índice de no centralidad (CFI y RMSEA) se puede determinar que el modelo de seis factores y 25 ítems es adecuado, puesto que se consideraron como indicadores de adecuado ajuste los valores de TLI y CFI iguales o superiores a .90 (Lévy & Varela, 2006) y de RMSEA inferiores a .07 (Browne & Cudeck, 1993). De igual manera, para evaluar la consistencia interna se utilizó el alfa ordinal basado en la matriz de correlación policórica, ya que es más adecuada para datos ordinales, en lugar de la matriz de covarianza (correlación) de Pearson, en la que se basa el alfa de Cronbach, debido a que esta se aplica para variables continuas (Contreras & Novoa, 2018). A partir de los análisis realizados se establece que el EXFADESO es un instrumento válido y confiable para ser aplicado en el contexto en el que fue construido.

En lo que confiere a las limitaciones del estudio, se destaca la falta de otros instrumentos para medir el constructo, por ello no fue posible realizar el análisis de validez convergente con resultados de otras escalas; asimismo, el contexto de la pandemia por el COVID-19 dificultó la ampliación de la muestra. Además, si bien los resultados obtenidos en lo que respecta a la validez y confiabilidad de la EXFADESO son promisorios, se sugiere complementarlos con nuevos estudios sobre su validez predictiva, como también sobre su validez convergente y discriminante.

Cabe mencionar que las dinámicas escolares han sido transformadas en las últimas décadas, ya que toma cada vez mayor relevancia la influencia del entorno comunitario, familiar y escolar sobre el desarrollo y los procesos de enseñanza aprendizaje (Robledo-Ramón & García-Sánchez, 2009), por lo tanto, la escala EXFADESO es un importante instrumento de medición al momento de analizar las implicaciones de los sistemas nucleares de socialización sobre el desarrollo cognitivo y social del adolescente. Se espera que la escala ofrezca evidencia psicométrica que aporte a la comprensión ecológica de la escuela, y permita a los profesionales de la educación un marco de comprensión más objetivo al momento de comprender las dinámicas asociadas al desarrollo de los adolescentes, de modo que puedan generarse ambientes educativos que reconozcan la particularidad existencial de los escolares y se sitúen en los ambientes relacionales de los adolescentes a fin de brindar condiciones que transformen los factores predisponentes a la privación sociocultural.

Referencias

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.

Avendaño-Castro, W. R., & Guacaneme-Pineda, R. E.

(2016). Educación y globalización: Una visión crítica. *Civilizar*, 16(30), 191-206. <https://doi.org/10.22518/16578953.543>

Aydmune, Y., Introzzi, I., & Zamora, E. V. (2020). Tarea de interferencia proactiva (IP) para la medición de la inhibición cognitiva en niños de 6 a 8 años. *Revista Evaluar*, 20(3), 34-50. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31710>

Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. Dutton.

Bazo-Álvarez, J. C., Bazo-Álvarez, O. A., Aguila, J., Peralta, F., Mormontoy, W., & Bennett, I. M. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Funcionalidad Familiar FACES-III: Un estudio en adolescentes peruanos. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(3), 462-470. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2016.333.2299>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Brown, M., & Madge, N. (1982). *Despite the welfare state: A report on the SSRC/DHSS programme of research into transmitted deprivation*. Heinemann Educational.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2^{da} ed.)*. Routledge.

Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span Theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4(5), 151-156. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512261>

Cedillo, I. C. (2010). *El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación*. [Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento, Universidad de Cuenca, Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec>

Chaves López, L., & Narváez-Burbano, J. (2023). Approaches to the Study of Sociocultural Deprivation

- from the School, Family and Community Systems. *Revista Guillermo De Ockham*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.21500/22563202.5735>
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006*. Por la cual se expide el Código Deontológico y Bioético del profesional de la psicología en Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Contreras, S., & Novoa, F. (2018). Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta AUDIT-OMS. *Rev Panam Salud Pública*, 42, 1-6. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.65>
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Feuerstein, C., Naegelé, B., Pépin, J. L., & Lévy, P. (1997). Frontal lobe-related cognitive functions in patients with sleep apnea syndrome before and after treatment. *Acta Neurológica Bélgica*, 97(2), 96-107. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9246377>
- Fuentes-Losada, J. A. (2017). *Privación cultural en estudiantes de educación por ciclos: Un análisis desde los estudios cognitivos* [Tesis publicada de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Distrital - RIUD. <http://repository.udistrital.edu.co>
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M., & Pérez, C. (2014). Habilidades cognitivas, contexto rural y urbano: Comparación de perfiles WAIS-IV en jóvenes. *Terapia Psicológica*, 32(2), 143-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200007>
- Gallardo-Peralta, L., & Gálvez-Nieto, J. L. (2018). Validación del Cuestionario de Apoyo Social Comunitario en Personas Mayores Chilenas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 49(4), 47-57. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.04>
- Gálvez-Nieto, J. L., Tereucan-Angulo, J. C., Muñoz-Navarro, S., Briceño-Olivera, C. A., & Mayorga-Muñoz, C. (2014). Propiedades psicométricas del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). *Liberabit*, 20(1), 165-174. <http://www.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit>
- García-Guzmán, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural. *Enseñanza*, 21, 233-244. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374>
- García-Méndez, M., Méndez-Sánchez, M. del P., Rivera-Aragón, S., & Peñaloza-Gómez, R. (2017). Escala de funcionamiento familiar. Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 19-28. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10103>
- Grajales, G., & Lizarazo, F. (1997). *Efectos de la privación afectiva-social-cultural sobre la motivación para el aprendizaje significativo* [Monografía especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad en la Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co>
- Gutiérrez-Duarte, S. A., & Ruiz-León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.121
- Jiménez-Crespillo, D. (2009). Deprivación Sociocultural. *Revista Temas para la Educación*, 5, 1-10. <https://www.feandalucia.ccoo.es/plantillai.aspx?p=10&d=22>
- Kohler-Herrera, J. (2004). Felicidad y modificabilidad cognitiva. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 10, 68-81. <http://www.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit>
- Leal-Soto, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*,

- 12(1), 51-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7797>
- Lévy, J. P., & Varela J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Netbiblo.
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Lodo-Platone, M. L. (2002). Familia y educación: ¿Niños con problemas de adaptación o sistemas (familia-escuela) en conflicto? En M. Lodo-Platone (Ed.), *Familia e Interacción social* (pp. 51-69). CEP-FHE.
- López-Valero, A., & Encabo-Fernández, E. (2000). Intervención psicopedagógica en poblaciones con privación sociocultural. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 211-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5823>
- Lundber, I. (1998). Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39(3), 55-157. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.393071>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). Una guía para nombrar estudios de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Morales-Millán, K. L., Arroyo-Pérez, Y., González-Viruet, M., & Sánchez-Cardona, I. (2021). Relación entre medidas neuropsicológicas de ejecución y autoinforme de las funciones ejecutivas. *Revista Evaluar*, 21(1), 53-72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Narváez-Burbano, J. H. (2019). *Manifestaciones de la privación sociocultural y la violencia barrial en la escuela*. Universidad de Nariño.
- Narváez-Burbano, J. H., Gutiérrez-García, R. A., Cotes-Cotes, J. E., & Ascencio-Tafur, L. M. (2020). Deprivación sociocultural y violencia barrial en adolescentes con interrupción escolar en la ciudad de Pasto-Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 285-289. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/index
- Narváez-Burbano, J., Obando-Guerrero, L., & Montero-Acosta, D. (2022). Aproximación a los factores predictores a la privación sociocultural en los ámbitos familia, escuela, comunidad. *El Ágora USB*, 22(1), 281-300. <https://doi.org/10.21500/16578031.4971>
- Narváez, J. H., & Obando, L. M. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Orue, I., & Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 279-292. <https://www.ijpsy.com>
- Pinto-Junior, A., De La Plata, L., & Cassepp-Borges, V. (2017). La escala de exposición del niño y adolescente a la violencia doméstica en Brasil: Adaptación y validez. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 21(1), 105-121. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog>
- Pizarro-Laborda, P., Santana-López, A., & Vial-Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>
- Prado-Delgado, V. M., Ramírez-Mahecha, M. L., & Ortiz-Clavijo, M. S. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-13. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10121>
- Redpath, T. A. L. (2018). *A study into social deprivation*. [Thesis Doctorate of Business Administration, Staffordshire University, England]. Staffordshire Online Repository. <https://eprints.staffs.ac.uk>
- Robledo-Ramón, P., & García-Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de apren-

dizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/index>

Sánchez-Castro, S., & Pascual-Sevillano, M. Á. (2019). Análisis bibliométrico de la investigación educativa sobre desventaja sociocultural/socioeducativa en el periodo 2015 a 2019. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 147-164. <https://doi.org/10.14201/et2019372147164>

Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez, E. A. C., Vera-Noriega, J. Á., & Montoya-Verdugo, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 39-50. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/index>