



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**APLICACIÓN DE LAS REDES SEMÁNTICAS NATURALES  
MODIFICADAS AL CONCEPTO DE VIOLENCIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A :**

**ADRIAN BARRAGAN RANGEL**

**JURADO DE EXAMEN**

**DIRECTORA: DRA. MARÍA DEL PILAR MÉNDEZ SÁNCHEZ**

**COMITÉ: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ**

**DRA. ELIZABETH ALVAREZ RAMÍREZ**

**DR. RAFAEL PEÑALOZA GÓMEZ**

**DRA. SUGHEY LÓPEZ PARRA**

**MÉXICO CD.MX.**

**ABRIL 2016**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

<b>RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>VIOLENCIA.....</b>	<b>6</b>
DEFINICIÓN.....	6
<b>TIPOS DE VIOLENCIA.....</b>	<b>8</b>
VIOLENCIA SEXUAL.....	8
VIOLENCIA FÍSICA.....	8
VIOLENCIA PSICOLÓGICA.....	9
VIOLENCIA ECONÓMICA.....	9
VIOLENCIA PATRIMONIAL.....	10
<b>VIOLENCIA COMUNITARIA.....</b>	<b>14</b>
CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA COMUNITARIA.....	17
INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA EN MÉXICO.....	18
ESTUDIOS SOBRE EL SIGNIFICADO DE VIOLENCIA.....	21
<b>MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA.....</b>	<b>23</b>
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL.....	23
ANÁLISIS DEL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER.....	31
<b>CONSTRUCCIÓN EL SIGNIFICADO.....</b>	<b>35</b>
MEMORIA.....	37
LENGUAJE.....	44
APRENDIZAJE.....	49
APRENDIZAJE SOCIAL.....	54
<b>TÉCNICA DE REDES SEMÁNTICAS.....</b>	<b>59</b>
EL SIGNIFICADO EN LAS REDES SEMÁNTICAS.....	59
LA TÉCNICA DE REDES SEMÁNTICAS.....	61
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>65</b>
<b>OBJETIVO.....</b>	<b>67</b>
<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE.....</b>	<b>67</b>
DISEÑO.....	67
<b>MÉTODO.....</b>	<b>67</b>
PARTICIPANTES.....	67
INSTRUMENTOS.....	69
PROCEDIMIENTO.....	70
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>71</b>
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>103</b>

## Resumen

La violencia es un problema con relevancia en los últimos tiempos. La siguiente investigación tuvo como objetivo identificar el significado de la violencia mediante la técnica de redes semánticas naturales modificadas en una muestra de la ciudad de México, el diseño de la investigación fue cualitativo de tipo exploratorio, la muestra fue no probabilística, intencional de 200 participantes en un rango de edad de 17 a 30 años ( $M= 19.34$   $DE= 3.077$ ), para obtener los datos se utilizó la técnica de redes semánticas naturales modificadas de Reyes-Lagunes (1993), la cual contó con seis estímulos: “Violencia”, “Violencia en tu comunidad”, “Tipos de violencia en tu comunidad”, “Las consecuencias de la violencia en mi comunidad”, “Las emociones que tengo ante la violencia en mi comunidad” y “Las reacciones que tengo ante los actos de violencia en mi comunidad”, al obtener los resultados se concluyó que actualmente se percibe más la violencia representada en actos físicos y que estos tienen repercusiones emocionales como el enojo y miedo.

Palabras clave: Violencia, Redes Semánticas, Significado, Violencia Comunitaria, Enojo.

## **Abstract**

Violence is an issue with relevance in recent times. Following research was intended to identify the meaning of violence through the technique of modified natural semantic networks in a sample of the city of Mexico, design research was exploratory qualitative, sample was not probabilistic, intentional 200 participants in an age range of 17 to 30 years ( $M = 19.34$  of  $= 3.077$ ) to get the data we used the technique of modified natural semantic networks of Kings-Lagunes (1993), which featured six stimulus: "Violence", "Violence in your community", "Types of violence in your community", "The consequences of violence in my community", "emotions that I have faced violence in my community" and "The reactions I have faced violence in my community", get the results it was concluded that currently is perceived more represented in acts of physical violence and that they have emotional as the anger and fear repercussions

Key words: violence, semantic networks, meaning, communal violence, anger.

## **Introducción**

La violencia es un fenómeno complejo, multidimensional y que obedece a factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales (Buvinic, 2005).

Sanmartín (2004) hizo una diferencia entre agresividad y violencia y mencionó que la violencia es un descontrol que se traduce en una agresividad hipertrofiada.

En el primer apartado se habla de las diferentes definiciones de violencia, una de ellas es la que propone la Organización Mundial de Salud (2012) que define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad. También se mencionan los diferentes tipos de violencia entre los que se destacan la violencia física, violencia sexual y violencia psicológica, además, contiene la violencia Comunitaria, así como la incidencia de la violencia en México y las múltiples investigaciones que se han hecho para definir cuál es el significado de la violencia comunitaria, utilizando la técnica de redes semánticas naturales modificadas.

Los modelos para explicar la violencia como el modelo Cognitivo-conductual se encuentra en el segundo apartado este modelo, plantea la hipótesis de que las percepciones de los eventos influyen sobre las emociones y los comportamientos de las personas; y el modelo ecológico de Bronfrenbrenner (1979) el cual habla del “ambiente ecológico” y considera el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre el ser humano y su entorno.

La tercera parte del marco teórico se centra en de la construcción del significado tomando en cuenta cuáles son los procesos cognitivos que se utilizan, como la memoria, el lenguaje, y el proceso de aprendizaje, además se menciona el aprendizaje social de Bandura como un modelo para explicar la construcción del significado.

Por último, se explica la técnica de redes semánticas naturales la cual es utilizada para esta investigación, la de en su versión modificada, desarrollada por Reyes-Lagunes (1993).

Posteriormente se presenta la justificación y el objetivo de la investigación, así como la metodología utilizada, análisis de resultados, la discusión con la literatura y las conclusiones a las que se llega con éste estudio

## **Violencia**

En el campo de la psicología se ha abordado el estudio de la violencia desde diferentes perspectivas: su prevención, su impacto en la dinámica familiar, la violencia en el ámbito de pareja, su relación con el consumo del alcohol, etc. Este interés por estudiar la violencia recalca que es uno de los problemas de más relevancia en los últimos tiempos (SanMartin, 2004).

### **Definición**

La palabra Violencia proviene del latín *violentus*, que significa “el ser fuera de su modo, estado o situación natural”; de forma breve y sencilla se la define como: “el intento de controlar o dominar a otra persona” (Kaplan, 2006).

La violencia es un fenómeno complejo, multidimensional y que obedece a factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales. Los fenómenos que acompañan al comportamiento violento cruzan, constantemente, las fronteras entre individuo, familia, comunidad y sociedad. A su vez, la violencia tiene consecuencias que abarcan diversos ámbitos individuales, familiares, comunales y sociales. La propia multidimensionalidad de la violencia general distintas manifestaciones de la misma o distintos tipos de violencia (Buvinic, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (2012) define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Esta definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además, de la muerte y las lesiones, la definición abarca también numerosas consecuencias del comportamiento violento, a menudo menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del

desarrollo que comprometan el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

La violencia tiene su raíz en una relación de poder desequilibrada, donde quien se encuentra en una posición superior busca forzar la voluntad del otro mediante métodos coercitivos para obtener fines propios; se entiende como un acto de poder, que se ejerce contra el otro u otros individuos y se puede manifestar mediante agresiones físicas, verbales, psicológicas, económicas y sexuales (García- Villanueva, 2012).

Para algunos autores la violencia se presenta como un ciclo (Corsi, 1999) constituido por tres fases: tensión, explosión o agresión y luna de miel; dichas fases se producen de una manera cíclica y repetitiva; al no romperse, cada vez que una etapa termina suele representarse la siguiente con mayor gravedad.

La primera fase (tensión), se presenta cuando por alguna razón, o por pequeños incidentes o conflictos, el agresor se exalta o discute con la víctima; la segunda fase (explosión o agresión) es la más importante, aunque suele ser la más corta, ya que aquí el agresor se manifiesta con un acto de violencia de tipo sexual, física, psicológica o económica; y la fase tercera (luna de miel), en la cual existe una reconciliación, ya que el agresor muestra arrepentimiento o culpa frente a la víctima, proponiendo el no volver a ejercer violencia, y también mediante manifestaciones de cariño o agradecimiento.

Para ampliar la explicación de la violencia, diversos autores han propuesto clasificarla, A continuación, se presentan los tipos mas importantes de violencia como la sexual, psicológica o física, entre otros que son relevantes para el estudio.

## **Tipos de Violencia**

### **Violencia Sexual**

La denominada violencia sexual se puede ejercer al llevar a cabo relaciones sexuales sin consentimiento (violación), mediante la práctica de actos sexuales no deseados, y sin protección al embarazo, en el contagio de infecciones de transmisión sexual, al estar bajo la influencia de alguna sustancia, lastimando o lacerando los genitales durante el acto sexual, usando objetos o armas, o incluso forzando a ver películas y revistas pornográficas, además, abarca prácticas como las siguientes; exigir o imponer una relación sexual, obligar a la víctima a prácticas que le resulten dolorosas, desagradables, o que simplemente no desea practicar (sexo oral o anal, obligar a mantener relaciones sexuales con otra mujer u hombre, prostitución, etc.). La violencia sexual siempre tiene graves consecuencias para la salud emocional de las víctimas y, muchas veces, va acompañada de diversas formas de violencia física (Torres, 2001).

### **Violencia Física**

Incluye una amplia gama de manifestaciones que van desde un pellizco o estirón de pelo hasta la muerte. Se ha definido como “un ataque contra un organismo perpetrado por partes del cuerpo (brazos, piernas, dientes) o por el empleo de armas (cuchillos, pistolas, etc.)”. La violencia física, se hace presente ante una situación de amenaza o peligro con el uso de la fuerza física (Cava, Buelga, Musitu Y Murgui, 2010), Torres (2001) propuso una taxonomía constituida por cuatro fases:

- 1) Violencia leve: actos agrupados que suelen tardar en sanar entre 15 y 60 días, y no ponen en peligro la vida del individuo.
- 2) Violencia moderada: heridas que tardan más de 60 días en sanar, ubicándose en un rango no mayor de 6 meses, dejando cicatrices permanentes en el cuerpo como fracturas y lesiones con objetos punzocortantes.

3) Violencia grave: mutilaciones y lesiones definitivas, como la pérdida de alguna capacidad o la atrofia de algún órgano interno.

4) Violencia extrema: último momento de la violencia, llegando al homicidio. La violencia psicológica o emocional se puede presentar antes, durante, o después de la violencia física; su representación son los gritos, los insultos, las amenazas, el aislamiento, las acusaciones sin fundamento, la atribución de culpas, la ridiculización de la víctima, el rompimiento de promesas y la intimidación, así como el ejercicio de acciones destructivas a objetos, personas o pertenencias de la víctima.

### **Violencia Psicológica**

La violencia Psicológica abarca un amplio abanico de expresiones, tales como insultos, ofensas, burlas, actitudes de desprecio, gritos, manipulación, chantaje, intimidación, comparación negativa con otras personas o control. Puede darse junto a otras formas de maltrato, o presentarse de forma aislada. El malestar que causa y el daño acumulado que resultar tan nocivos como la violencia física.

El elemento principal que la define es la violencia verbal, definida como una respuesta vocal que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo. A diferencia de la violencia física, en la que los estímulos que se descargan son el dolor y el daño, los descargados en la violencia verbal son el repudio y la amenaza; además diferencia tres clases: a) liberación directa y sencilla (*“Debes irte”, “Márchate”, “Vete”*); b) observación hostil (*“No eres de mi agrado”, “Tu presencia me molesta”, “Te odio”*, el agresor indica mediante su reacción afectiva negativa que la víctima le es antipática, siendo atacado el organismo objeto del repudio por la sensible respuesta de la víctima); c) la tercera clase de repudio verbal incluye tres categorías que, en orden de intensidad creciente, son la crítica, la derogación y el insulto (Torres, 2001).

### **Violencia Económica**

Es poco percibida por la víctima, ya que es manipulada como administración. Consiste en el control o posesión de bienes, dinero y propiedades por parte de

una persona con la finalidad de manipular a la otra. Se presenta, cuando la mujer recibe percepciones económicas inferiores a pesar de realizar las mismas labores que un hombre en un lugar de trabajo determinado. Del mismo modo manifiesta también cuando se niega o se limita a la mujer la posibilidad de realizar una actividad productiva que le genere ingresos (Torres, 2001).

Según la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia (2007), se considera toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral).

El control económico, el asedio, las amenazas, la destrucción de objetos, el desprecio hacia la mujer, y un historial de abuso en las relaciones con ex parejas, son conductas que tenemos que tomar en cuenta en una relación de pareja, ya que se presentan generalmente antes del primer episodio de violencia. Es importante mencionar que la violencia no se detiene por sí sola y la intervención de un especialista siempre es indispensable (Fontana, 2004).

### **Violencia Patrimonial**

Se considera violencia patrimonial a las acciones u omisiones que afecta la supervivencia de la víctima, incluyen la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales, o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades, contempla del mismo modo, daños a los bienes comunes o propios de la víctima (Instituto de la mujer para el estado de Morelos, 2010).

Dentro de este tipo de violencia se encuentran tipificados otros delitos:

- Despojo: que ocupen, dispongan de tu inmueble o que alteren el límite de tu propiedad.
- Daño: a quien por cualquier medio destruya o deteriore una cosa ajena o propia, en perjuicio de otro, se le impondrá las sanciones aplicables al robo simple.

- Abuso de confianza: que dispongan de tus pertenencias o bienes muebles, o los retengan indebidamente.
- Fraude: que obtengan ilícitamente algo tuyo o lucren a favor de otra persona con tus cosas, engañándote y aprovechándose de ti.

Se presenta también cuando deliberadamente se limitan o condicionan los recursos económicos necesarios para la supervivencia y el bienestar de la víctima y de sus hijos. Cuando se quita el salario a la mujer que trabaja se destruyen las pertenencias se niega el acceso a su correspondencia, se retiene o se destruyen documentos personales (Ramírez, 2001).

La Organización Mundial de la Salud (2002) en el *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, divide a la violencia en tres categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia colectiva y violencia interpersonal.

- **Violencia dirigida contra uno mismo**

La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación. El comportamiento suicida va desde el mero pensamiento de quitarse la vida al planeamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento de matarse y la consumación del acto.

- **Violencia Colectiva**

La violencia colectiva es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con objeto de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos; terrorismo; crimen organizado.

Esta clasificación tiene también en cuenta la naturaleza de los actos violentos, que pueden ser físicos, sexuales o psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono, así como la importancia del entorno en el que se producen, la relación entre el autor y la víctima y, en el caso de la violencia colectiva, sus posibles motivos.

- **Violencia Interpersonal**

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías: violencia intrafamiliar y violencia comunitaria, las cuales se explicarán a fondo a continuación.

#### Violencia Intrafamiliar

Un tema que cobra día con día mayor relevancia y que es motivo de una gran preocupación social es la violencia intrafamiliar, este tipo de violencia afecta a la población en general, pero más directamente a niñas y niños, mujeres, personas de la tercera edad y discapacitados.

En el caso de la violencia contra las mujeres, se han demostrado que este tipo de violencia no distingue grupos socioeconómicos, edad o niveles educativos. La violencia se observa en las calles, en los lugares de trabajo, en las escuelas y en lugares tan privados como el seno del hogar. Uno de los aspectos más preocupantes de la violencia que se ejerce sobre las mujeres es que proviene de la pareja conyugal. Los hombres ejercen violencia emocional, física, económica y sexual con su pareja; les dejan de hablar, las avergüenzan, las menosprecian, las ignoran, las empujan, las golpean, son tacaños con los gastos de la casa, les prohíben trabajar y estudiar, practican el encierro doméstico, las prohibiciones y el ejercicio de la fuerza en las relaciones sexuales, y llegan incluso a las amenazas de muerte y al homicidio en casos extremos (INMUJERES, 2007)

La violencia intrafamiliar es un abuso que refuerza las jerarquías de género y edad. En México del total de personas generadoras de violencia, 91 de cada 100 son hombres y 9 mujeres. La justificación de la violencia se deriva por lo común de las normas sociales sobre el papel y los deberes apropiados del hombre y la

mujer, o sea de las normas relativas al género. Asimismo, la violencia contra las mujeres es diferente de la naturaleza y modalidades de la violencia contra los hombres; ellos tienden más que las mujeres a ser víctimas de un extraño o de un conocido ocasional, mientras las mujeres lo son más de un familiar o de la pareja íntima (INEGI, 2003).

La Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar (ENVIF, 1999), registró que uno de cada tres hogares del Área Metropolitana de la Ciudad de México sufre algún tipo de violencia intrafamiliar; asimismo, reveló una mayor presencia de actos de violencia en los hogares con jefatura masculina, 32.5% de estos hogares reportó algún tipo de violencia por 22% de los dirigidos por mujeres. Por otra parte, los miembros más frecuentemente agresores son el jefe del hogar (49.5%) y la cónyuge (44.1%), mientras que las víctimas más comúnmente afectadas son hijas, hijos (44.9%) y cónyuges (38.9%). En las familias se presentan diferentes tipos de violencia. Las expresiones más frecuentes de maltrato emocional son los gritos y los enojos mayores; 86% de los hogares con presencia de agresiones de tipo emocional sufrieron gritos y 41%, enojos mayores.

En los hogares en que se identificó violencia física, las formas más frecuentemente empleadas fueron golpes con el puño, 42%; bofetadas, 40%; golpes con objetos 23%; patadas, 21% y pellizcos, 18% por ciento. Asimismo, la intimidación se expresa en actos como empujones (46% de los hogares con presencia de intimidaciones), jaloneos (41%) y amenazas verbales (38%) (INEGI, 2003).

## **Violencia Comunitaria**

La violencia comunitaria, se puede entender como aquella en que el individuo presenta conductas agresivas en el entorno comunitario cuya naturaleza es ya una irregularidad de conducta civilizada e incluso una molestia social, pero todavía no rebasa el umbral de lo que la misma sociedad ha establecido como violencia legalmente sancionable. La violencia se da muchas veces en el individuo y la familia, pero es en el entorno comunitario, en las conductas infractoras y de delincuencia no organizada donde es posible intervenir conjuntamente con acción social y política pública. El extremo de la delincuencia organizada es materia de trabajo que rebasa prácticamente a toda la gama de la sociedad civil. Más allá de la denuncia y el flujo de información clave, la mayor parte de las tareas de tratamiento en ese tema son de contención y abatimiento, es decir, acciones policíacas y de política e inteligencia criminal (Carta, 2013).

En un informe sobre la violencia comunitaria que se realizó por parte de la Junta de Prácticas Basadas en Evidencia en Puerto Rico (JPBEPR en adelante) (2012), se mencionó que diversos tipos de violencia que se dan a un nivel macro – comunitario en donde se impacta la calidad de vida, seguridad, y sana convivencia de sus constituyentes. Además, la relaciona con un ambiente tóxico comunitario, que incluye criminalidad, dependencia a sustancias, agresividad interpersonal, delincuencia, problemas conductuales y de salud mental, violencia escolar y doméstica, exposición a escenarios violentos, desigualdad económica y problemas de retención escolar.

Se ha documentado que la violencia comunitaria plantea la existencia de una disrupción en el orden social de la comunidad, el cual usualmente es mantenido por instituciones sociales como lo son la familia, iglesia, escuela, centros de comunidad y clubes organizados. 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 físicamente 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 & Lalongo, 2010).

Las consecuencias negativas de la violencia comunitaria afectan todas las poblaciones, particularmente en los menores. Estas consecuencias pueden manifestarse en la persona que ha estado expuesta de diversos modos. Éstas incluyen salud mental (trastornos psiquiátricos y conductas disfuncionales), salud física, funcionalidad social y aprovechamiento académico entre otros (Corwin & Keeshin, 2011).

Se ha encontrado una relación moderadamente fuerte entre la exposición a la violencia comunitaria en niños y síntomas depresivos, incluyendo pensamientos intrusivos, poca energía y motivación. También se ha documentado una relación fuerte entre exposición a la violencia comunitaria y el riesgo a varios trastornos. Otra de las condiciones que se han relacionado con la violencia comunitaria es el Trastorno de Estrés Post-Traumático. Dicha condición de ansiedad es una de las más reconocidas y prevalente en países como Puerto Rico de donde se obtienen estas conclusiones (JPBEPR, 2012).

Por otro lado, se ha documentado que las distracciones que los jóvenes experimentan de la exposición a la violencia comunitaria crean un disloque cognitivo, declive en tareas cognitivas complejas y dificultades en logros escolares. Esto se debe a problemas de concentración debido a pensamientos intrusivos e invasores sobre eventos violentos que se acumulan con el tiempo. Además, se ha encontrado una relación entre la violencia comunitaria y condiciones crónicas de salud física tales como: cardiovasculares e hipertensión arterial nocturna. Se estima que las personas que han estado expuestas o han

sido testigos de la violencia comunitaria tienen mayor riesgo de contraer dichas condiciones crónicas (JPBEPR, 2012). Este tipo de violencia afecta adversamente la calidad de vida de las personas y su derecho a una sana convivencia social. La violencia comunitaria crea entonces nichos de paranoia social y delincuencia, que afectan a cualquier persona independientemente de su etapa de desarrollo. Esta situación se agrava cuando se ha documentado que residir en un lugar con niveles altos de violencia comunitaria hace que muchas personas adopten en sus creencias y estilos de vida este tipo de ambiente violento, tornándose años más tarde en futuros delincuentes y personas con potencial a la violencia (Gudiño, Nadeem, Kataoka & Lau, 2011).

Margolin y Godis (2000) plantearon que la violencia comunitaria tiene un impacto directo en la funcionalidad de la persona que ha estado expuesta o ha sido testigo de ésta trayendo consigo pérdida de productividad y por ende desempleo, condiciones crónicas de salud física y trastornos mentales requiriendo mayor uso de los sistemas de salud, sin contar el costo que tiene la violencia para sus víctimas y concluyen diciendo que la violencia comunitaria: “afecta la visión que desarrollan los niños del mundo y de ellos mismos, sus ideas sobre el significado y propósito de la vida, sus expectativas para una vida feliz, y su desarrollo moral”. Numerosos investigadores y estudiosos del tema han concluido que la violencia comunitaria es como un “tóxico social”.

En los Estados Unidos se ha documentado que el 80% de los menores que residen en áreas urbanas ha presenciado violencia comunitaria. El 70% de ellos reportó ser víctimas de este tipo de violencia. En comunidades con un alto nivel de violencia comunitaria, muchas familias experimentan estrés crónico y preocupación. Los padres atribuyen sus preocupaciones al crimen local (abuso sexual, robos, uso de armas, amenazas, el sonido de balas) como también a la presencia de grafiti, gangas, drogas ilegales y divisiones raciales (Cooley-Strickland, 2009).

Una revisión en Puerto Rico de 10 estudios con sobre 5,000 niños que residen en áreas urbanas de ciudades grandes de Estados Unidos, indicó que como mínimo un 40% (25-70%) de éstos informó haber observado tiroteos. Muchas veces las víctimas de estas formas severas de violencia comunitaria son amigos o familia. (JPBEPR, 2012).

### **Consecuencias de la Violencia Comunitaria**

Desde un punto de vista conceptual la violencia implica costos a las comunidades. Basado en un estudio realizado en Ecuador, Hungría, Filipinas y Zambia, se identificó a la violencia como un problema de gran magnitud en las comunidades urbanas de bajos recursos, con efectos fundamentales en su economía y en la naturaleza de sus mecanismos para enfrentar los problemas. Moser (1998) relacionó estos efectos con la erosión del capital físico, humano, social y natural, a nivel tanto nacional como comunitario. Concluyó que la violencia puede erosionar los diferentes tipos de capital en las siguientes formas:

\* La violencia erosiona el capital físico de las comunidades: impacta en la infraestructura física, tales como los sistemas de transportes, las vías y las viviendas. Por ejemplo, el robo y la inseguridad afectan los sistemas de transporte de la comunidad, en cuanto a que las compañías de autobuses se rehúsan a prestar sus servicios para llegar a ciertos destinos, o disminuyen sus servicios en horas de la noche. El vandalismo, a los pequeños negocios o talleres, afecta la capacidad de funcionamiento de éstos. Siendo aspectos de la violencia que, a su vez, reducen las oportunidades de empleo.

\* La violencia erosiona el capital humano de las comunidades: la violencia puede impedir no sólo la utilización sino también la prestación de los servicios educativos y de atención de salud a las comunidades. Los niños pueden llegar a abandonar la educación antes de lo planeado debido a los riesgos de seguridad que deben enfrentar, tales como las pandillas que se congregan alrededor de las escuelas y la presión que reciben los estudiantes para que consuman drogas. Los docentes y los trabajadores de la salud que laboran en asentamientos de bajos ingresos

pueden recibir amenazas, lo cual conduce a la escasez de empleados que deseen trabajar en estas áreas.

\* La violencia erosiona el capital social de las comunidades: el capital social cognoscitivo, representado en aspectos tales como la confianza y unidad de la comunidad, se deteriora en un contexto violento. El capital social estructural también se menoscaba dado que la violencia afecta la capacidad de funcionamiento de las instituciones sociales formales e informales, y el miedo desincentiva el trabajo en grupo. Al nivel de cada hogar la violencia erosiona los activos del capital social informal de las familias, tales como las normas y los valores compartidos. De igual manera, las redes internas de los hogares se agrietan cuando la inseguridad y la violencia generalizadas trastocan la unidad de la familia. Sin embargo, se puede también ir construyendo el capital social simultáneamente dentro de estos contextos, especialmente alrededor de las pandillas, organizaciones ilegales y grupos de protección informal establecidos para enfrentar la violencia.

\* La violencia erosiona el capital natural de las comunidades: la violencia erosiona el uso de la tierra, que por lo general constituye un activo de crucial importancia para las comunidades urbanas menos favorecidas. Asimismo, puede impedir el uso de los recursos naturales, tales como los ríos, para su destino recreativo o su utilización en el lavado de ropas.

Además, de las consecuencias mencionadas en la esfera social y en la comunidad, existen otro tipo de consecuencias, a nivel individual, se ha encontrado que la violencia produce consecuencias psicológicas y emocionales, problemas de ansiedad y depresión principalmente.

### **Incidencia de la Violencia en México**

En México la violencia ha crecido exponencialmente en los últimos años, de tal manera que científicos del tema aún no descifran el fenómeno por completo, ya que las dimensiones en las que se encuentra son complejas y abarcan una gran cantidad de ámbitos (políticos, sociales, económicos, culturales, psicológicos). Sin

embargo, es difícil hablar sobre datos “duros”, ya que las cifras manejadas por las autoridades generalmente no son fidedignas, debido principalmente a las inconsistencias con las que son manejadas entre las distintas instituciones gubernamentales encargadas de ellas, y a que las categorías suelen cambiar arbitrariamente y la información no es sistematizada (Hojman, 2004).

En el 2012 se registraron 27.7 millones de delitos en México, lo que representa una tasa de 35.139 delitos por cada 100 mil habitantes, dice la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013).

En un reporte que realizó el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) sobre la violencia en México en abril de 2013 en donde se limitó a los homicidios dolosos de la violencia criminal, se reportaron 1563 homicidios dolosos y 6204 en el primer cuatrimestre del año 2013.

En la ciudad de México se han hecho distintos estudios relacionados a la violencia comunitaria dirigida a las mujeres, en el 2009 un estudio mostró que 9 de cada 10 mujeres a lo largo de su vida, han sido víctima de alguna forma de violencia sexual en el transporte colectivo, que, en el último año de realizar el estudio, al menos el 43% reportó haber padecido hasta 4 situaciones de violencia sexual. También se mostró que la edad de las mujeres con mayores agresiones, son las jóvenes y las adultas jóvenes y que de las expresiones violentas el 29.4% sintieron miedo de un ataque sexual, un 15% de las usuarias fue perseguida por un hombre para atacarlas sexualmente y un 2.1% han sido violadas (CONAPRED, 2009).

Otra encuesta realizada en la Ciudad de México mostró que, la violencia en los espacios públicos fue superior a la privada y que las mujeres solteras son las más violentadas (77.3%) y de ellas, el 41% tiene entre 15 a 24 años. De cada 100 mujeres, 65 de ellas (1,660, 207 mujeres) sufren violencia en el ámbito público, mientras que en el ámbito privado es de 48 por cada 100 mujeres. Del total de averiguaciones previas por el delito de violación, alrededor del 29% corresponden

a violaciones en el ámbito comunitario: calle, lugares públicos, espacios de convivencia, (fiestas) y transporte público (taxis). Del total de víctimas, la gran mayoría (93.7%) son mujeres (INMUJERES, 2007).

En el Distrito Federal las principales manifestaciones de agresión en el ámbito público son; la intimidación y el abuso sexual. 60% de mujeres de 15 y más años en el Distrito Federal declararon haber sido agredidas en el entorno comunitario (calle, cines, deportivos, transporte, etc.), 18 % de mujeres han experimentado algún caso de violencia en el ámbito escolar, ejercido principalmente por las autoridades escolares; 28.4% de mujeres han experimentado violencia en el ámbito laboral, cifra inferior al promedio nacional (30.1%). La agresión más frente mencionada por 76.8% de las mujeres trabajadoras es la discriminación (INEGI, 2003).

Otra encuesta de INEGI muestra que la población de 18 años y más a nivel nacional mencionó que la inseguridad es su principal preocupación (57.8%), seguido del desempleo (46.5%) y la pobreza (33.7%).

El sondeo, realizado entre el 4 de marzo y el 26 de abril de 2013 en 95,810 viviendas, indica que en el 32.4% de los hogares mexicanos hubo al menos una víctima del delito en 2012, esto es, en 10.1 millones de hogares, por arriba del 30.4% reportado en 2011.

A nivel nacional, 57.8% de la población consideró a la delincuencia como la mayor preocupación durante 2012; sin embargo, en los primeros meses del año 2013, la percepción de inseguridad aumentó de manera significativa.

El informe de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública que realiza INEGI en el 2013 reveló que la inseguridad y delincuencia es el principal problema que aqueja a los mexicanos, detrás está el desempleo con 46.5%, seguido de la pobreza y el aumento de precios con 33.7 por ciento.

## **Estudios Sobre el Significado de Violencia**

Existen otros estudios específicos sobre el significado de violencia, como el que se realizó en Colombia por Salas-Menotti en el 2008, en el cual se investigó el significado de violencia y agresión con una muestra de 485 participantes, con rango de edad entre los 12 y los 74 años. Enfocándose en los resultados de violencia, el núcleo semántico lo encabeza la palabra Agresión, seguida de Maltrato, Muerte y Guerra.

En un estudio transcultural de México y España realizado por Domínguez, Reyes-Lagunes y Muzquiz (2003) se investigó el significado psicológico de violencia en una muestra de 200 jóvenes con un rango de edad de 22 a 28 años, los resultados arrojaron que para los jóvenes mexicanos las palabras que definían violencia eran Agresión, Golpes, Maltrato, Muerte, Ignorancia, Guerra, Inseguridad, Problemas, Dolor, Daños. Los resultados de los jóvenes españoles fueron Dolor, Agresión, Intolerancia, Miedo, Daños, Guerra, ETA, Maltrato, Fuerza y Maldad.

En otro estudio hecho por García-Villanueva, De la Rosa y Castillo (2012), se investigó los elementos semánticos del significado de violencia en una muestra de 200 jóvenes estudiantes de bachillerato con un rango de edad de 15 a 18 años, los resultados estuvieron divididos en hombres y mujeres, las palabras definidoras de los hombres fueron Golpes, Agresión, Maltrato, Insultos, Muerte, Pelea, Groserías, Violación, Gritos, Lastimar y Moretones. Los resultados de las mujeres lo encabezan la palabra Golpes, después Agresión, Maltrato, Insultos, Gritos, Muerte, Groserías, Pelea, Violación y Moretones.

Continuando con las investigaciones, en un estudio realizado en Guatemala por Herrera (2014) en donde se investigó el concepto de violencia en una muestra conformada por 240 sujetos, 120 mujeres y 120 hombres, con un rango de edad entre 17 y 60 años de edad. Las palabras definidoras del estímulo Violencia fueron Muerte, Maldad, Dolor, Golpe, Arma, Maltrato, Agresión, Inseguridad, Odio, Enojo, Temor.

Otra investigación hecha por Neria en el 2014 donde el objetivo fue conocer el significado psicológico de 4 manifestaciones de violencia, lastimar, abusar, discriminar y venganza, reportan que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, desde el análisis cualitativo mencionan que las mujeres se centraron más en las relaciones cercanas y en las emociones para definir los 4 estímulos, en tanto los hombres le dieron mayor peso a las acciones, a los tipos y causas de la violencia. Además, hacen una aportación con respecto a haber vivido violencia fuera de la escuela y ser víctima o agresor dentro de ella, planteando que la violencia no se limita a un solo ámbito.

Otra aportación la realiza la investigación de Pérez y Pérez (2009) y el objetivo de la investigación fue estudiar cual es el significado que le otorga la situación de violencia a una pareja residente de Cd. Nezahualcóyotl, los resultados mostraron que la pareja vive la violencia como parte de ella, la significan como un elemento necesario para consolidar su relación, representa la compatibilidad con su contexto; resulta fundamental para el desarrollo y madurez de la relación misma, de esta manera, la pareja no sólo la acepta, sino que busca vivirla dado que esto representa su “normalidad”.

Para poder explicar la violencia, se necesita de sustentos teóricos que respalden dicha explicación, es por eso que el siguiente apartado mencionara dos de los modelos que ayudaran a entender a la violencia desde diferentes perspectivas, siendo el modelo del procesamiento de la información social el cual explica a partir de los procesos cognitivos el comportamiento y la adquisición de significados, y el modelo ecológico de Bronfrenbrenner el cual se centra en el ambiente contextual como la principal influencia sobre la conducta humana, ambos modelos se explicaran a continuación.

## **Modelos Explicativos de la Violencia**

### **Procesamiento de la Información Social**

Una propuesta dentro de la teoría cognitiva para explicar la violencia la encontramos en el modelo del Procesamiento de la Información Social.

A principios de los años 70's los estudios sobre cognición tomaron nuevos rumbos gracias a los avances en la tecnología. En este contexto surgió el modelo del Procesamiento Humano de la Información, que, retomando los trabajos de inteligencia artificial, utilizó los procesos computacionales para entender el funcionamiento de la mente. Mercado (2002) menciona que dicho modelo establece que el ser humano procesa la información en 3 etapas análogas como las que lleva a cabo una computadora:

- La primera es la de percepción, en la cual las personas obtienen datos del medio ambiente a través de los sentidos, que, en el caso de la computadora, los estímulos de entrada se dan con señales electromagnéticas.
- La segunda etapa es la transformación y almacenamiento, donde la mente elabora y almacena la información activando las neuronas para dar paso a procesos superiores de pensamiento. En tanto la computadora transforma y almacena lo obtenido usando programas que activan registradores electromagnéticos.
- La tercera etapa es la de salida de la información, la cual consiste en generar una respuesta a través de un pensamiento o conducta, lo que el procesador hace a través de impresoras, imágenes y sonidos.

Todo este proceso se lleva a cabo en la memoria de corto y largo plazo, y es dirigido por un programa ejecutivo que distribuye los recursos y tiene el control total sobre el sistema. La analogía mente-computadora se utilizó con mucho éxito para dar cuenta de varios procesos cognitivos, por ejemplo, resolución de

problemas, toma de decisiones, aprendizaje, memoria y olvido, entre otros. Fue considerada una explicación tan fuerte, que teóricos de la psicología la retomaron para entender comportamientos sociales, surgiendo con esto, lo que más adelante se conocería con el nombre de cognición social (Neria, 2014).

Huesmann y Dodge (1998) participaron con propuestas para lo que se conoce como el modelo del Procesamiento de la Información Social, nombrado así a partir del Procesamiento Humano de la Información y estar enmarcado en el estudio de la cognición social. Ambos teóricos coinciden en considerar que un individuo frente a un problema social evalúa e interpreta las señales situacionales, busca guías de comportamiento en la memoria, valora y decide una respuesta, y la ejecuta. Este proceso puede variar entre personas debido a sus características neuropsicológicas, emocionales y aprendizajes previos.

Dentro de las explicaciones de Huesmann (1998) están estructuras codificadas en la memoria que guían el procesamiento de la información, las cuales llamo esquemas, estos representan el conocimiento acerca de un concepto, su significado, sus atributos, y sus relaciones con otros. Los esquemas pueden ser sobre eventos, creencias e ideas de uno mismo, y tienen la característica de ser modificables. Varios esquemas unidos forman un guion, el cual incorpora el conocimiento, y a partir de las señales situacionales, sugiere lo que puede ocurrir en el ambiente, la forma en cómo comportarse en respuesta a estos acontecimientos, y los resultados probables.

También existen las creencias normativas que regulan la conducta a través de las normas sociales consideradas correctas por la persona, las cuales le permiten orientar la búsqueda de guiones sociales, y así identificar comportamientos inapropiados. Finalmente se encuentran los auto esquemas, que le indican a un individuo quién es y lo que es capaz de hacer, por ejemplo, dentro del tema revisado, un auto esquema le indicaría a alguien si ante un conflicto debe o no desplegar conductas violentas, en función a si se siente en la posibilidad de

hacerlo y la forma en que se mira respondiendo con violencia o sin ella, con respecto a su experiencia previa y la respuesta de los otros.

La obra de Huesmann (1998) dio cuenta de la forma en que se adquieren y recuperan los guiones utilizando la teoría del aprendizaje social, la cual sostiene que la codificación de nuevas conexiones entre los estímulos sociales y los esquemas sociales, guiones o conductas, ocurren a través de aprendizaje observacional y condicionamiento, clásico e instrumental. Dichos guiones proveen una base de estabilidad de conducta a través de diferentes situaciones. De acuerdo a esto, en una sociedad más violenta se espera que los individuos tengan más oportunidades de observar violencia en otros, y codificar mayor número de secuencias de comandos violentos.

Por su parte Dodge (1986) retomó las ideas del pensamiento neosociacionista de Berkowitz (1990) el cual propuso que la memoria humana consistía en una red de nodos y enlaces que representaban proposiciones codificadas jerárquicamente, en donde el significado de cada nodo estaba dado por sus enlaces asociados. De esta manera, la información se recupera al ser activada la red, a través de una señal, ya sea un estímulo externo, un esquema interno activado, o el estado de ánimo, y se propaga del primer nodo a los nodos conectados. Mientras más amplia es la red, aumenta la probabilidad de recuperación, sin embargo; múltiples nodos con enlaces similares pueden producir recuerdos imprecisos, aunque, los nodos activados constantemente están a prueba para ver si cumplen con el criterio búsqueda (Valdez, 2002).

Berkowitz (1990) fue representante de la corriente antes mencionada, y sostuvo que la asociación de aprendizaje produce tendencias estables de comportamientos que ocurren cada vez que se dan señales específicas, y, sin negar la importancia de las normas interiorizadas, hizo hincapié en las asociaciones duraderas entre el afecto, la cognición, y las señales situacionales.

Dodge (1986) centró su interés en la forma en que el individuo interpreta dichas señales; reconoció que las respuestas de los demás llegan a modificar los esquemas de comportamiento, y por tanto sus respuestas a futuro. En general el modelo de Dodge sostiene que el conjunto de las características personales, del contexto social, y las vivencias, llevan a las personas a desarrollar conocimientos acerca de su mundo, los cuales se representan en la memoria en estructuras específicas, guiones y esquemas, y proporcionan el enlace entre experiencias de vida pasadas y futuras, dando lugar a un comportamiento particular.

El modelo de procesamiento de la información social de Dodge (1986) está dividido en 6 etapas:

1. Codificación de las señales, que surgen de las acciones de uno mismo y los demás en la memoria de trabajo. Se identifican las señales y se buscan en las estructuras de conocimiento, esquemas, guiones, creencias normativas, autoesquemas, etc.
2. Interpretación de las señales, es decir; ubicar su significado dentro de la memoria. El significado que se dé a un evento o acción dependerá de la historia previa de activación de guiones o esquemas, por ejemplo, si la experiencia de la persona se ha relacionado con el rechazo, es más probable que la interpretación de una señal social se incline hacia este concepto.
3. Clarificación de los objetivos de la interacción, a partir de haber dado significado a los hechos se identifica lo que se desea hacer en esa situación particular.
4. Construcción y evaluación de respuestas, reconociendo en los autoesquemas lo que la persona se considera capaz de hacer. Se hace una búsqueda en la memoria a largo plazo de las posibles estrategias de comportamiento para la situación particular.

5. Seleccionar una de las respuestas disponibles para la situación actual. En función a la información contenida en los guiones y esquemas de comportamiento, y del objetivo a seguir, se toma la decisión que se prevé dará mejores resultados.

6. Finalmente se lleva a cabo la respuesta elegida. En todas las etapas los aspectos emocionales tienen influencia, y constantemente se hace una evaluación del estado de ánimo, acompañada de la retroalimentación entre cada uno de los 6 pasos, lo que permite que se inicie nuevamente el proceso.

El modelo del procesamiento de la información social se aplica a diferentes procesos sociales y la violencia es uno de ellos. Se considera que el contexto de una situación social específica, como una provocación por parte de una persona, las diferencias individuales en la codificación, la interpretación y generación de la respuesta, y la evaluación hacen la diferencia entre la presencia o ausencia de conductas violentas.

Las diferencias individuales en el procesamiento de la información derivan en parte de las experiencias de vida, y que son esas vivencias las que contribuyen al desarrollo de las expectativas generalizadas sobre uno mismo y los demás, generándose un patrón característico para procesar la información social, lo que permite que a través de los pasos o componentes del modelo se pueda predecir la conducta en situaciones particulares (Pettit y Mize, 2007).

Se ha buscado entender la forma en que este paso del Procesamiento de la Información Social se da en personas que usan frecuentemente violencia, quienes al momento de dar lectura a las intenciones de los otros parecen distorsionar o sesgar la información, basándose en expectativas acerca de que los demás se comporten de manera violenta exclusivamente contra ellas, lo que da lugar a que interpreten como hostiles la mayoría de las señales, sobre todo cuando son ambiguas (Erdley, 2010).

Un elemento que ha permitido entender el porqué del sesgo en las atribuciones de significado ha sido el contacto temprano con la violencia, ya sea observada, dirigida hacia el individuo, o actuada por él, ya que configura un tipo de procesamiento de la información en el que los datos que reciben atención constantemente tienen mayor probabilidad de ser percibidos en situaciones similares. Esto puede ocurrir en función de recuerdos selectivos que dan lugar a interpretaciones tendenciosas; las personas predominantemente violentas ante señales hostiles y benevolentes, tienden a recordar más las primeras, lo que también parece indicar que las constantes atribuciones hostiles llegan a establecerse como un proceso cognitivo automático, en donde los últimos estímulos activados pueden a su vez activar otros esquemas en la memoria, influyendo en la interpretación de las señales que se presenten posteriormente (Huesmann y Kirwil, 2007).

Otro aspecto que permite se presente o no el sesgo de atribución en las personas ubicadas como violentas, tiene que ver con si las acciones y respuestas están dirigidas hacia él o hacia otros. Por ejemplo, cuando los niños considerados agresivos participan en el evento, es más probable que interpreten erróneamente las señales que cuando son observadores, ya que el acto de participar interfiere en el procesamiento de la información social y altera la interpretación de señales. (Dodge, 1980).

El sesgo en la interpretación de señales influye en la forma en que los individuos perciben las respuestas de la sociedad, lo que podría dar una explicación al por qué las conductas violentas pueden establecerse con fuerza aún cuando existan represalias (Huesmann, 1998); si un niño es fuertemente castigado por haber actuado violentamente puede interpretar esto como parte de el desagrado que le provoca a los demás, más que como castigo a su conducta, debido a las expectativas antes mencionadas, de ser el blanco de ataques por parte de los demás. Después de la interpretación de señales, la conformación, elección y evaluación de guiones y esquemas que dirijan la conducta, también toman

características particulares cuando hay violencia. Si el conflicto o la provocación son constantes los individuos codifican en la memoria conexiones entre guiones sociales que hacen hincapié en el uso de violencia ante conflictos, con vínculos más accesibles a señales cotidianas.

Ya que los esquemas incluyen creencias y que en conjunto éstos generan guiones de acción, se ha estudiado cuáles son aquellas ideas que legitiman la violencia y facilitan su actuación, identificándolas como esquema de justificación de la violencia, incluido en las creencias normativas del individuo. Entre más se esté en contacto con la violencia, se consolida la creencia de que es una conducta aceptable, e incluso la única, para solucionar conflictos o para obtener lo deseado (Calvete y Orue, 2010).

Dentro de la evaluación y elección de esquemas, el estado emocional es otro elemento relevante. Cuando el estrés que está acompañado de emociones, se conjunta con señales de situaciones ligadas a esquemas violentos, éstos son activados, ya que desde el inicio la emoción genera una interpretación particular, y cada que se presente dicha emoción, será más fácil que se activen los mismos esquemas. Cabe señalar que no siempre las emociones son acordes a las señales contextuales, por ejemplo, una persona expuesta repetidamente a situaciones frustrantes y que suele responsabilizar a los demás por esto, puede entrar en un estado de sensibilidad de sentimientos hostiles hacia todos, independientemente de lo que ocurra en su contexto, dedicando mucho menos tiempo y recursos a la evaluación de guiones de lo que lo haría en otras circunstancias (Lemerise y Arsenio, 2000).

Dentro de un guion se despliegan los conocimientos que los individuos tienen acerca de sí mismos, la forma en que se perciben, y si se consideran capaces o no de llevar a cabo ciertas acciones, es decir, el contenido de los auto esquemas, los cuales están fuertemente influenciados por la mirada de los otros, no sólo por la descripción que puedan tener de un individuo, sino por cómo esa descripción

los hace actuar de cierta manera (Erdley, 2010). Por ejemplo, cuando las personas interactúan con sujetos etiquetados como violentos, muestran más hostilidad y violencia, lo cual permite que se confirme ciertas expectativas y atribuciones, confirmando a las personas que se relacionan con el, su estatus y las creencias acerca del otro. Quien tiene la etiqueta de violento, confirmará que los demás siempre lo agreden, y el agredido por el otro confirmará que la respuesta de esa persona siempre será violenta tal como lo define su etiqueta, lo cual facilita la presencia de violencia en las relaciones humanas, tanto por parte del que es etiquetado, como de los que se relacionan con esa persona (Dodge, 1980).

Desde el modelo del procesamiento de la información social, se ha señalado que la falta de estrategias de comportamiento y dificultades en el desarrollo favorecen el uso de violencia. Aunque el aprender una estrategia no implica la ausencia de otras, se ha constatado que altos niveles de agresión están asociados con una falta de habilidades para resolver problemas sociales (Reyna, 2010).

En un desarrollo común, se espera que la capacidad de atención, la velocidad de procesamiento, la eficiencia de codificación, habilidades de búsqueda y otros elementos básicos para el procesamiento de la información mejoren con la edad (Pettit y Mize, 2007).

Debido a que resolver problemas sin el uso de la violencia requiere habilidades de procesamiento de la información más complejas, los retrasos del desarrollo pueden llevar a un procesamiento de información menos eficiente, y, promover comportamientos sociales violentos. A pesar de esto, los resultados aún no son concluyentes, en ocasiones la edad no refleja mayor madurez para evaluar actos violentos (Reyna, 2011).

Las elaboraciones del modelo del procesamiento de la información social, permiten saber cómo los procesos cognoscitivos regulan el comportamiento violento y la forma en que se desarrolla a través de las primeras interacciones

entre un individuo y su ambiente (García, 2001).

Con respecto a la relevancia para el presente trabajo, el modelo del procesamiento social de la información, permite entender la manera en que se establece el significado de las señales contextuales, y la forma en que esta interpretación da lugar a una conducta, lo que permite explicar y justificar a su vez, la importancia de estudiar los significados que puede tener la violencia en los adolescentes, denotando las creencias que hay a su alrededor.

### **Análisis del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner**

Bronfenbrenner (1994) propone describir el contexto, lo que llamaba “ambiente ecológico”. Entendiendo por “ambiente ecológico”: “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente: El postulado básico es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. El funcionamiento psicológico de las personas está, en gran medida, en función de la interacción de ésta con el ambiente o entorno que le rodea.

Bronfenbrenner denomina el “ambiente ecológico” entendido como un conjunto de estructuras seriadas, A continuación, se describen cada uno de estos sistemas:

1. **Microsistema:** es el nivel más interno, donde está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo, es el nivel más cercano al sujeto, e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, el trabajo, sus amigos, y la escuela. El desarrollo psicológico sucede como resultado de la participación en estos microsistemas, donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones

interpersonales, y se realizan patrones de actividades, para el autor los elementos fundamentales de cualquier entorno.

2. Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. Vendría a representar la interacción entre los diferentes ambientes en los que está inmerso el sujeto. En este segundo nivel deberíamos evaluar tres bloques de interrelaciones: las vinculadas al flujo de información, las relacionadas con la potenciación de conductas saludables y las asociadas con el apoyo social.

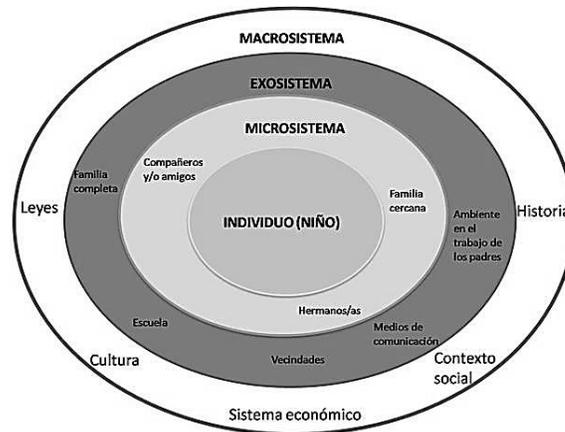
Otro nivel ecológico destacado por el autor es el “mesosistema” o las relaciones entre dos o más microsistemas. Puede ser, por ejemplo, que un determinado ambiente familiar (el hogar) se relacione con la escuela a través de una visita de los padres de la niña a su tutor. Las relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente constituye el “mesosistema”.

3. Exosistema: es uno o más entornos que no incluyen a la persona de manera directa como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc.).

4. Macrosistema: es necesario tomar en consideración la influencia de factores ligados a los aspectos de la cultura y el momento histórico-social. Bronfenbrenner mencionó un aspecto importante el cual dice que, en una sociedad o grupo social en particular, la estructura micro, el meso y el exosistema tienden a ser parecidos, como si todos estuvieran contruidos a partir del mismo modelo, y con eso, los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo

tanto, analizando y comparando los micro, meso y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras.

Finalmente, el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos. Lo que el autor llama “macrosistema” el cual se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden como el micro-, meso- y exo-sistema, los cuales existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias



**Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner**

El sistema ecológico es dinámico, más que estático, y los procesos que influyen en el desarrollo son continuos e interactivos. La influencia de un factor simple en cualquiera de los sistemas y en cualquier punto o momento sólo puede ser predicho a través de la observación del sujeto en el contexto de un sistema ecológico más extenso. Las características multivariadas, multisistémicas y dinámicas de este modelo son útiles para comprender las complejas influencias que configuran el desarrollo. Sin embargo, a pesar de su complejidad, el modelo

no especifica los mecanismos exactos a través de los cuales los múltiples factores influyen interactivamente en el desarrollo de un sujeto.

Es por eso que mencionó que cualquier fenómeno psicológico emerge en un determinado ambiente ecológico, pero también se expande a través del tiempo, lo que se describe bajo el constructo de “cronosistema”

*“El microtiempo se refiere a la continuidad versus discontinuidad en los procesos proximales en curso. El macrotiempo se focaliza en las expectativas y sucesos cambiantes a lo largo de la sociedad, a través de las generaciones, que afectan y son afectados por los procesos de desarrollo humano a lo largo del curso vital”* (Bronfenbrenner y Morris, 1998, pp).

Bronfenbrenner (2001) se refiere, a su modelo como “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT). En esta fórmula hay cuatro aspectos interrelacionados que deben de considerarse.

En primer lugar, el “proceso”, es decir, la relación dinámica entre el individuo y el contexto. En segundo lugar, el proceso que tiene lugar a lo largo del “tiempo”. En tercer lugar, la “persona” o el repertorio biológico, cognitivo, emocional, conductual individual. Finalmente, el “contexto” o “ambiente ecológico” mencionados anteriormente. Según el autor, se trata de elementos que deben de estar en cualquier comprensión del fenómeno psicológico. En caso contrario pueden realizarse afirmaciones erróneas como que un determinado niño es hiperactivo ya que se mueve mucho en clase. Un análisis PPCT obligaría a observar el mismo niño en otro ambiente ecológico, en este caso otro microsistema como su hogar, además de situar la conducta históricamente (cuándo apareció por primera vez y cuándo aparece).

Los aspectos constituyentes del fenómeno psicológico descritos (proceso, tiempo, persona, contexto) dirigieron a Bronfenbrenner a integrar distintos niveles en el análisis del desarrollo humano, incluyendo lo biológico, psicológico, conductual. En

este sentido, se propone la teoría bioecológica (Bronfenbrenner, 2001, 2005; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998) con el objetivo de complementar la aproximación ecológica desarrollada anteriormente.

Se entiende por desarrollo un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas de la persona a lo largo de su vida (Bronfenbrenner, 1994).

Es importante explicar el modelo ecológico ya que es a través de las interacciones con los otros en el ambiente donde se dan las muestras actitudinales que representan a la violencia, desde el micro sistema hasta el macro sistema en donde se está inmerso, es ahí donde comienza a darse significado a la violencia

A lo largo del tiempo se han hecho investigaciones para definir la violencia, existen diferentes definiciones que los autores proponen, cada una aportando características diferentes, por lo cual es necesario hacer una captura de las diversas definiciones, a continuación, se presentan algunas que contribuyen al objetivo de esta investigación.

### **Construcción el Significado**

Vigotsky (1934) mencionó que una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es un criterio de la “palabra” y su componente indispensable. El significado de cada palabra es una generalización o un concepto, las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento, tanto pensamiento como lenguaje trabajan en conjunto, así, el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras esté encarnado en el lenguaje. Además, indicó que el pensamiento verbal se eleva desde las generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos, no cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza y se refleja la realidad. La asociación entre palabra y significado puede tornarse más fuerte o más débil, enriquecerse por conexiones con otros objetos de la misma especie, extenderse sobre un

campo más amplio o restringirse a otro más limitado, puede sufrir cambios cuantitativos y externos, pero no puede cambiar su naturaleza psicológica.

Vázquez (2001) mencionó que las personas son constructores de la realidad social, al realizar estas construcciones, toda una serie de significados y atribuciones terminan siendo parte de las personas. Mediante el lenguaje y las prácticas cotidianas la realidad se mantiene dentro de un marco creado por los mismos sujetos. Las palabras se incrustan en todas las prácticas de vida y se ven expresadas en el significado que le es asignado al entorno.

Los conceptos aislados no poseen ningún significado, adquieren esta propiedad simbólica al estar en relación con otros conceptos con los cuales se encuentran interconectados, creando redes que se organizan jerárquica y taxonómicamente. Estas redes forman vínculos de acuerdo a las propiedades que representen los conectores particulares desde los que se les haga referencia (Vivas, Comesaña y Vivas, 2007).

El significado de un concepto está contenido en sus relaciones con otros conceptos, existiendo un trabajo conjunto entre memoria y significado, de tal manera que, en la memoria se almacenan los conceptos que conforman la base de lenguaje en un espacio semántico (Figuroa, Gonzáles y Solís, 1981).

Para Bruner (1991) el significado es aquello por el cual el ser humano se puede poner de acuerdo, como llegar a un consenso o en última instancia aceptarlo como base para un acuerdo sobre el concepto en sí. La realidad no permanece en la cabeza, más bien se encuentra en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos y estos los conseguimos compartiendo nuestras cogniciones. Una cultura al ser interpretada y reconocida por sus integrantes está ejerciendo un proceso de creación.

Klandermans (1992) integró a los procesos de significación, interpretación y

construcción de significados y mencionó que éstos se van conformando a partir de la interacción entre los individuos, además, se ve involucrada la participación de estructuras cognitivas como la memoria y la mediación de la cultura a través del lenguaje, de las que surgen los marcos de referencia que permiten significar los hechos del entorno.

Hernández (2003) mencionó que no se debe considerar la mente como un instrumento en el que se depositan los significados sino, más bien, como creadora de ellos. Esta creación no puede desligarse del mundo circundante en el que se encuentra inmerso el sujeto, es decir, la función de la mente no se debe comprender de forma pasiva, ya que ésta es la que produce los significados.

A continuación, se hablará del proceso de memoria, el cual es importante para la adquisición y retención de significados utilizados por las personas en la vida cotidiana.

## **Memoria**

La psicología cognitiva enfatiza la interacción activa del sujeto con la información de su mundo, y considera al hombre como un procreador. También es considerado un sistema de procesamiento que está constituido por un sistema sensorial, un generador de respuestas, una memoria y un procesador central, elementos que hipotéticamente se encuentran en los seres humanos (Hernández, 1998).

La memoria es el registro de la experiencia que subyace en el aprendizaje. La memoria depende de la definición de aprendizaje, sin embargo, contiene un elemento exclusivo, el término registro. El uso de éste término lleva consigo la propuesta teórica de que algún cambio mental materializa la experiencia de aprendizaje; este cambio mental es la creación de un registro de memoria (Anderson, 2001).

Bourne, Dominowsky y Loftus (1979) plantearon que la memoria consiste en determinar cómo es que la gente depende principalmente de la información que tiene disponible, y que proviene de tres fuentes:

- 1) Las circunstancias (estímulos).
- 2) La Memoria (experiencias pasadas).
- 3) La retroalimentación recibida como consecuencia de una acción (determinada por cuestiones sociales o no sociales).

Barlett (1932) propuso la intervención de la experiencia y del conocimiento previo en el funcionamiento de la memoria. Mencionó que la memoria es un proceso activo de reconstrucción de la información almacenada. Es en ella donde se encuentran almacenadas las experiencias del pasado, información relevante para el comportamiento humano. Por ello, desarrolló la teoría de los esquemas, en la que se defiende que el recuerdo es un proceso esquemático, es decir, que los estímulos que se van presentando son interpretados a través de un conjunto de modelos o esquemas que se basan en la experiencia ya vivida. Consideró al proceso de aprendizaje y recuerdo en constante actividad, en el que el sujeto mostraba un constante esfuerzo en pos del significado. Aplicar un esquema ayudaría al sujeto a comprender, puesto que el esquema encierra la esencia de lo que sabemos del mundo.

Otro de los pioneros en el estudio científico de la memoria fue el alemán Hermann Ebbinghaus (como se citó en Baddeley, 1998) el cual estableció un criterio de aprendizaje que denominó reproducción sin error. La reproducción sin error estuvo asociado al número de repeticiones que tenía que hacer un sujeto o bien el tiempo invertido para alcanzar una reproducción sin error. También fue importante la relación del aprendizaje con el reaprendizaje del mismo material, que se podía realizar tras intervalos temporales variados, como horas, días o incluso semanas, el ahorro en el reaprendizaje constituía una medida en la memoria. Con pequeñas variaciones en éste método, se logró medir el grado de retención y de olvido, así

como algunas variables que afectan a la retención como las que se mencionan a continuación:

- *Sílabas sin sentido frente a material significativo.* El material significativo puede aprenderse diez veces más rápido que el no significativo.
- *Olvido en función del tiempo transcurrido desde el aprendizaje.* Una vez aprendido un material, la mayor parte del olvido se produce durante la primera media hora; a partir de ese momento las pérdidas son menores.
- *Longitud de la serie.* A mayor longitud de la serie, mayor será el número de repeticiones o tiempo invertido para alcanzar el criterio de aprendizaje.
- *Efecto del número de repeticiones de una serie.* Cuanto mayor es el número de repeticiones a las que se somete una serie, menor es el tiempo necesario para el reaprendizaje a las 24 horas, es decir, mayor ahorro. Ebbinghaus estimó que por cada tres repeticiones que se hacían sobre un material determinado se ahorraba una repetición pasadas 24 horas, es decir, cada repetición ahorra 12-13 segundos en el reaprendizaje del día siguiente.
- *Distribución de la práctica.* En general, es mejor extender los ensayos de aprendizaje en el tiempo, en vez de concentrarlos en una sola sesión. De aquí derivan dos principios importantes del aprendizaje. El primero conocido como hipótesis del tiempo total; plantea que la cantidad aprendida es una función directa del tiempo dedicado al aprendizaje. El segundo es una modificación del primero el cual establece que la práctica distribuida es más efectiva que la práctica masiva.

En 1968, Atkinson y Shiffrin publicaron un modelo de la memoria humana que recogió lo que en ese entonces se sabía sobre el tema. Su trabajo influyó en innovaciones subsecuentes en el estudio del aprendizaje animal y el aprendizaje humano, este modelo se denominó multi-almacén. El modelo multi-almacén también llamado modelo modal o modelo estructural de memoria afirma que hay

tres clases o estructuras de memoria: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

La memoria sensorial (de aquí en adelante MS) es el primer sistema de almacenamiento que retiene la información por periodos muy breves de tiempo. Se asume que cada modalidad sensorial (visual, auditiva, táctil, olfativa) tendría su propio sistema de registro. La memoria sensorial más estudiada ha sido la visual y la icónica y en menor medida, la auditiva o ecoica. Esta memoria tiene una gran capacidad, pero un rapidísimo decaimiento o pérdida de la misma. La información que selecciona es traspasada a la memoria a corto plazo.

Para Atkinson y Shiffrin (1968) la memoria a corto plazo (de aquí en adelante MCP) se refiere a un sistema que retiene la información precedente del exterior por un tiempo muy breve y bajo un formato especial mientras se transfiere a un sistema estable y permanente.

La MCP es considerada como un sistema de almacenamiento temporal que contiene una cantidad reducida de información y tiene una capacidad ligeramente mayor a siete dígitos, se puede recordar un número telefónico de siete dígitos, pero al agregar más dígitos a la lista comienza a tener más dificultad. El almacenamiento en la memoria de corto plazo es temporal, por lo que si la persona se distrae puede olvidar con facilidad la información adquirida. La forma de mantener la información es repetírsela a uno mismo una y otra vez, a eso se le llamó ensayo

Gagné (1990) mencionó a la memoria a corto plazo dentro de su modelo de procesamiento de información e indicó que sus características estructurales son las siguientes:

- Tiene una duración limitada de procesamiento: aproximadamente entre 15 y 30 segundos (sin repaso de información).
- Posee una capacidad limitada de almacenaje: solo 7 +/- 2 unidades o porciones (chunks) de información.

- El formato de la información es de tipo fonético y articulatorio, aunque probablemente también de tipo semántico.
- La pérdida de la información es debido a falta de repaso o desplazamiento por nueva información.

Respecto a las características funcionales, la MCP es una memoria de trabajo en la cual ocurren todos los procesamientos “conscientes” que se ejecutan (Mestre y Palmero, 2004).

La memoria a largo plazo (de aquí en adelante MLP) es un depósito de conocimiento permanente, que no tiene ninguna limitación de capacidad aparente, pero en la que es difícil introducir conocimiento, ya que para que el conocimiento entre a la memoria a largo plazo, tiene que ser ensayado en la memoria a corto plazo durante algún tiempo (Anderson, 2010).

En la memoria a largo plazo también se hallan almacenados los recuerdos que permiten reconocer a las personas y los objetos familiares, como conducir, lavarse los dientes, escribir un texto y otras habilidades necesarias de la vida cotidiana. Por lo tanto, la MLP contiene información que tiene que ver con el *qué conocemos* y sobre el *cómo conocemos*.

La repetición y el repaso que son fundamentales en la MCP aquí son menos importantes. Por ejemplo, decir el nombre de personas cercanas, identificar lugares en un mapa o mencionar nombres de animales sin necesidad de repasar dicha información, a pesar de que tal vez esa información no se haya mencionado en meses o incluso años. Por otro lado, el significado y la organización son muy importantes en la MLP ya que el recuerdo depende de la comprensión de la información (Mestre y Palmero, 2004).

Mestre y Palmero (2004) mencionaron las características de la MLP en cuanto a codificación, capacidad de almacenamiento y duración de la información:

- *Codificación.* La memoria operativa desempeña un papel importante en el control y ejecución de tareas mentales y, como tal, exige algún tipo de codificación semántica de la información que se manipula. El componente visoespacial de la memoria operativa recurre a códigos visuales y espaciales necesarios para su adecuado funcionamiento.
- *Capacidad.* La memoria a largo plazo tiene capacidad ilimitada, es decir, no existe límite conocido para la información que se puede depositar en ella. La información depositada en la memoria a largo plazo es muy variada y debe disponerse con un grado de organización tal que permita un rápido acceso y recuperación.
- *Duración.* La duración de los contenidos en la memoria a largo plazo se mantiene durante toda la vida. Esta característica de duración permanente diferencia claramente la memoria a largo plazo de las memorias sensoriales y la memoria a corto plazo que son sistemas transitorios  
La memoria a corto plazo opera interaccionando con la memoria sensorial y la memoria a largo plazo. La información saliente de la memoria sensorial se traspasa a la memoria a corto plazo (a través del proceso de atención selectiva) y comienza a ser codificada o analizada semánticamente; así, hace intervenir información que se recupera de la memoria a largo plazo y que se mantiene en forma consciente en la memoria a corto plazo (Gagné, 1990).

También existen otros tipos de memoria que actúan en conjunto con memoria a corto y largo plazo, como la memoria semántica que toma en cuenta la capacidad humana para construir una interpretación interna de la realidad, y es a través de esta se interpretan las experiencias conceptuales, se combinan con las experiencias pasadas, se hacen predicciones y se atribuyen causalidades, también se conectan ideas viejas dentro de combinaciones nuevas (Hernández, 1998).

Norman (1990) mencionó que la información semántica es la que se compone de hechos (datos y cosas arbitrarias), conceptos (relaciones significativas) y explicaciones (elaboraciones conceptuales sobre las relaciones significativas). La memoria procedimental es la que se relaciona con el “saber hacer”, e incluye distintos tipos de procedimientos, como habilidades, destrezas o estrategias. La memoria condicional se encuentra almacenada en la MLP. Este tipo de información se refiere al “saber dónde, cuándo y por qué”, hacer uso de conceptos, principios, reglas, estrategias, habilidades, procedimientos, etcétera.

En cuanto al proceso de recuperación, la información puede ser recuperada de la MCP o la MLP, de manera consciente o automática. Tal proceso consiste en pasarla de este almacén hacia la memoria de trabajo, es decir, convertirla de un conocimiento “inerte” a otro “actuante” para que pueda ser utilizada cuando se requiera. Por otra parte, la recuperación automática de la información almacenada se consigue desde la memoria a largo plazo hasta el generador de respuestas bajo la regulación del control ejecutivo (Gagné, 1990).

Baddeley (1983) mencionó que un estímulo, al ser atendido y percibido, se transfiere a la memoria de trabajo, la memoria de trabajo contiene toda la información con la que se opera, útil para recordar cómo ejecutar actividades. Esta memoria capacita para recordar la información, pero, es limitada y susceptible de interferencias. Esta vulnerabilidad del proceso le imprime un carácter de enorme flexibilidad, que nos permite estar siempre “abiertos” a la recepción de nueva información. Además, describe la memoria de trabajo como un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos, o relacionarlos entre sí. Se responsabiliza del almacenamiento a corto plazo, a la vez que manipula la información necesaria para los procesos cognitivos de alta complejidad.

Otro tipo de memoria es el que mencionó Luria (1975) llamado memoria discursiva, la cual se encarga del almacenamiento de las palabras y las imágenes

que de ellas suscitan y guarda los resultados de la experiencia directa, sedimentada en forma de representaciones. Este tipo de memoria conlleva siempre la elaboración de la información discursiva, desglosando dentro de ella lo más esencial y abstracto de lo insustancial y accesorio y no reteniendo en sí las palabras, sino las ideas que figuran en la información discursiva, y eso se da a través del lenguaje y la interacción con los demás.

La información registrada y almacenada en los diferentes tipos de memoria es utilizada en la expresión del lenguaje, el cual se describe en el siguiente apartado.

## **Lenguaje**

La vida del ser humano se ha organizado en torno a la comunicación lingüística, así, la transmisión cultural o de conocimientos acumulados se realiza en función de éste, lo cual permite un grado de adaptación muy elevado al no ser necesarias las experiencias directas para fijar comportamientos. La comprensión y producción del lenguaje permiten interactuar con el entorno inmediato, ya que la información de carácter lingüístico está presente en prácticamente todas las actividades del ser humano. Todo esto se hace de forma automática y generalmente sin esfuerzo aparente, aunque ocasionalmente, se presentan dificultades que evidencian el tipo de operaciones necesarias (lingüísticas y no lingüísticas) para comprender o producir el lenguaje, el cual se entiende como un sistema de códigos que permite designar el entorno, los objetos del mundo, sus acciones, cualidades y relaciones. Entendido como medio de comunicación que permite al hombre guardar y transferir información y asimilar la experiencia acumulada (Domínguez, 2002), ya que contribuye en la formación de la compleja estructura del sistema cognitivo.

Mestre y Palmero (2004) mencionan que la aparición del lenguaje introduce tres cambios reseñables en la estructura del sistema cognitivo humano:

El primer cambio es que al ser un sistema de comunicación simbólico permite designar objetos y acontecimientos con palabras, destacar y fijar la atención en

dichos objetos y almacenarlos en la memoria, lo que permite la relación con los objetos incluso en su ausencia, a partir de la representación o idea del objeto. A través del lenguaje el sistema cognitivo humano puede almacenar la información obtenida del entorno según las representaciones o símbolos internos. Esto implica un cambio en el proceso atencional de forma directa, automática e involuntaria a un proceso que puede ser, también voluntario.

Otro cambio es que el lenguaje simbólico posibilita la representación de objetos concretos, así como la abstracción de estos según sus características generales. Esto asegura un proceso de abstracción y de generalización a partir de los rasgos comunes, lo que permite reestructurar (organizar y simplificar) los procesos de percepción del entorno creando nuevas leyes para la misma. El lenguaje simbólico puede entenderse como un vehículo de transmisión de la información acumulada por el ser humano, lo que implica que es un vehículo de cultura y conocimiento. El lenguaje complementa los procesos de aprendizaje existentes, ya que permite al ser humano asimilar conocimientos, artes y modos de conducta sin ser resultado, necesariamente, de la experiencia directa.

El último cambio es que la actividad lingüística es intencional puesto que se ejecuta con el objeto de transmitir y recibir información de otros organismos o bien para estructurar o representar esa información. Por ello, el lenguaje está íntimamente relacionado con la cognición y la comunicación, lo que permite establecer dos de sus funciones más relevantes: la comunicativa como el instrumento que permite transmitir información, y la cognitiva como vehículo del pensamiento. El lenguaje y el pensamiento son procesos estrechamente relacionados, interdependientes en su origen y funcionamiento, pero a la vez, son procesos diferentes. El lenguaje expresa en su estructura que la dependencia de procesos psicológicos básicos interviene en la representación del conocimiento, es decir, en la representación del mundo en la mente, entonces, es un instrumento de representación, por lo que puede funcionar como sustituto de los objetos y sucesos

El lenguaje también se sirve de la cultura y a la vez funciona como agente para la culturalización de los individuos. Además, se entiende por un sistema de códigos que al estar combinados entre sí permiten la creación de símbolos para designar el entorno, los objetos, las acciones y las relaciones de estos elementos, así, es posible la transmisión de información y experiencia acumulada (Mora, 2002).

El lenguaje, al ser un sistema de comunicación simbólico, designa objetos y acontecimientos con palabras, creando conexiones entre estos símbolos que destaquen las relaciones que existen entre ellos. A través del lenguaje, el sistema cognitivo puede almacenar la información que obtiene del entorno, así como las representaciones o símbolos internos con los que lo designa (De la Rosa, 2010).

Extraer el significado implica considerar el entorno y las circunstancias generales en las que se produce. El sistema de procesamiento no puede determinar la referencia de una expresión separadamente del contexto, ya que éste controla el valor de verdad del enunciado con la ayuda del conocimiento previo del sujeto, puesto que la comprensión de un enunciado conlleva la elaboración de hipótesis (presuposiciones e implicaciones), identificar referentes o establecer inferencias (Belinchón, 1993).

De acuerdo con Berlo (2000) los significados se encuentran en la gente, ya que cada individuo tiene sus propias concepciones de la definición que se le puede otorgar a un término en un determinado momento; no obstante, está indicado que podemos separar ciertas dimensiones del significado.

Entre las dimensiones expuestas por Berlo (2000) se encuentran:

1. *Significado denotativo*. Esto se refiere a las relaciones entre las palabras con su significado y los objetos que le corresponden para que adquieran sentido. Por ejemplo el uso de la palabra “pelota”, la cual denota o se refiere al objeto pelota.
2. *Significado estructural*. Está basado en una relación entre unos signos y otros. El dominio del significado estructural es la realidad formal, no la

realidad física. Entre los significados estructurales se menciona a la cantidad –singular o plural– y a la persona –primera, segunda o tercera.

3. *Significado contextual.* Consiste en otorgar significados a las palabras nuevas, pero en un determinado tema. Un ejemplo de un significado contextual sería el término “elocuente”, el cual puede representar para algunos “versado” y para otros “hablador”. Las experiencias sociolingüísticas inmersas en el receptor o emisor determinarán el significado contextual que finalmente se le otorgue a un término.
4. *Significado connotativo.* Es la relación entre un signo y un objeto, pero involucra a las personas más que otros tipos de significados. Es decir una relación entre un signo, un objeto y una persona. Está orientado hacia las personas. Cuando se utilizan palabras que son altamente connotativas, se debe poner una atención especial para asegurarse de que el receptor significa algo mediante ellas, probablemente lo que se intenta que signifique. Si el término tiene diversas connotaciones podría causar problemas al receptor al momento de tratar de otorgar un significado al vocablo.

Otra característica del lenguaje es la que concluyeron Sandford y Garrod (1990) en donde mencionaron que el lenguaje ocurre dentro de contextos. Se puede establecer el significado de una oración fuera de su contexto, pero no tiene nada que ver con el funcionamiento normal de ésta al momento de comunicar. La información contextual es fundamental, no se puede dar la comprensión sin la suficiente información del contexto. Sin contexto, cualquier frase puede ser ambigua, mientras que en el contexto adecuado la ambigüedad desaparece o es excepcional. Además, la comprensión está guiada por las expectativas y nuestras experiencias, por ello, está ligada con procesos de memoria. Por otra parte, cuando el sujeto actúa como emisor realiza procesos de producción del lenguaje, mediante los cuales se formula y articula un mensaje. Es necesario que haya una necesidad comunicativa, y basándose en ella, se seleccionan las palabras y se

organizan sobre la base de una estructura capaz de transmitir la información, y finalmente se produce el mensaje.

Eisenson (1963) mencionó cómo se va estructurando las palabras en oraciones para la transmisión de mensajes en tres fases:

- Oración de una palabra (Holofrase) “me” o “fe” pueden ser utilizados para comunicarse, así, su palabra única expresa un pensamiento completo, aunque sus escuchas no siempre sean capaces de comprender o adivinar lo que quiso decir.
- Oración de varias palabras. Las primeras oraciones de varias palabras son combinaciones de sustantivos y verbos. Todavía faltan otras partes de la oración, como son los artículos, las preposiciones y los adjetivos. A pesar de que estas oraciones están lejos de ser gramaticales, sirven para comunicarse y ya poseen significado.
- Expresiones verbales gramaticalmente correctas. Esto comienza alrededor de los 3 años en donde se adquiere muchísimo vocabulario, y con el tiempo la complejidad de las oraciones aumenta.

Otra forma de entender el desarrollo del lenguaje, es la que explicó Piaget (1961) al indicar que el desarrollo humano consiste en la adquisición de esquemas, estructuras cognoscitivas básicas que posibilitan el pensamiento organizado y la acción, pensamientos y acciones no son sinónimos de los esquemas, sino sus manifestaciones abiertas. Los esquemas de que disponen los individuos determinan sus reacciones a los acontecimientos; reflejan sus experiencias y comprenden la totalidad de sus conocimientos en cualquier momento dado. Probablemente, los esquemas se desarrollan con la maduración y por experiencias algo más avanzadas de las que se encuentran en las estructuras cognoscitivas.

Además, de los aspectos evolutivos propios del desarrollo, Piaget (1969) mencionó que el lenguaje debe de ir estructurado de manera lógica, esa lógica

inherente al sistema de la lengua constituye el factor esencial, o incluso único, del aprendizaje de la lógica, que se utiliza a lo largo de la vida.

En la adolescencia, el pensamiento alcanza un nivel de estructuración lógica, a partir de los 11 o 12 años comienzan a producirse importantes transformaciones en los procesos intelectuales y aparece el pensamiento operatorio formal, de carácter hipotético deductivo, que se refleja en el interés del adolescente y del joven por las teorías generales y la elaboración de juicios sobre diferentes temas desde la política, hasta el sentido de la vida, es en esta etapa donde se comienza a formar el significado del constructo de violencia.

Los distintos procesos ya explicados son importantes para entender cómo es que se llega a la conceptualización de los términos, los sujetos no solo retienen las palabras, sino que también tienen significados los cuales tienen cabida en el pensamiento, que a su vez se desarrolla gracias al aprendizaje.

## **Aprendizaje**

El aprendizaje se define como un proceso a través de cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia. Con el tiempo, estos cambios facilitan la ejecución de conductas mejor elaboradas para resolver situaciones contextuales para una mejor adaptación del ser humano. La experiencia aumenta dependiendo de los sucesos que ocurren en la vida (Anderson, 2001).

Beltrán (1993) mencionó que el aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual se adquieren ideas, habilidades, destrezas, conductas, valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. Además, añade características exclusivas del aprendizaje:

- Permite atribuir significado y valor al conocimiento

- Hace operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, nuevos (que no estén catalogados en categorías previas) y complejos (con variables desconocidas o no previstas).

El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal mediante códigos complejos dotados de estructura (lenguaje escrito, códigos digitales, etc.)

Desde un punto de vista evolutivo Dickinson (1980) mencionó que el aprendizaje puede considerarse como la capacidad de adaptación al medio ambiente. Por ejemplo, es de gran utilidad para una gacela saber que la presencia de un león pone en peligro su vida. Del mismo modo es muy útil para las personas saber que si llueve y vamos a salir lo mejor es agarrar un paraguas. Existen multitud de ejemplos aplicados a la vida diaria de las personas que muestran cómo gracias al aprendizaje se puede conocer la relación entre distintos eventos ambientales, permitiendo una adaptación óptima al medio, esta capacidad proporciona información sobre la textura causal del ambiente.

En muchas ocasiones es necesario dar con el contexto adecuado para que aparezca una determinada conducta. En consecuencia, el aprendizaje más que ser equivalente a ejecución debería entenderse como la capacidad potencial que adquiere un organismo para emitir una determinada conducta, no la emisión en sí misma.

Se han desarrollado diversas posturas para explicar el aprendizaje, las cuales mencionan el proceso de adquisición de la información, entre ellas se encuentra el conductismo, cognitivo y el aprendizaje social. A continuación se desarrollarán las principales características de dichas corrientes con el objetivo de observar su influencia en la construcción y adquisición del significado.

Dos conceptos importantes para explicar el aprendizaje desde el conductismo de Skinner es el de “moldeamiento de respuesta” y “encadenamiento de respuestas”.

El primero se refiere a que un comportamiento existente podía moldearse en forma gradual hasta una forma deseada por medio de la programación adecuada del reforzamiento. Si el moldeamiento de respuestas pretendía obtener la forma correcta de una sola respuesta, mediante el encadenamiento de respuestas se intentaba obtener la secuencia correcta de varias respuestas. En el encadenamiento de respuestas, la secuencia se enseña comenzando por el primer paso y enseñando cada elemento de la cadena hasta que se aprende la secuencia completa. Con esto, Skinner concluyó que todo comportamiento complejo, incluyendo el humano, se basa en el moldeamiento y encadenamiento de respuestas producidas por programas de reforzamiento apropiado (Anderson, 2001).

La postura conductista radical de Skinner, no tomó en cuenta aspectos cognitivos como el pensamiento, emoción o personalidad, dando origen a fuertes críticas, siendo una de las más mencionadas la de Noam Chomsky (1959) en la que argumentó que la postura conductista radical, no podría explicar las complejidades del lenguaje humano, como el control gramatical complejo que las personas ejercen sobre sus enunciados, incluso los significados, ya que el conductismo no explicaba que pasaba en la cognición de las personas.

En los indicios del paradigma cognitivo, como señala Bruner (1988) hubo una firme intención de realizar esfuerzos denodados para indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante.

Según Gardner (1987) y Pozo (1989) el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales y considera que esta debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental. El planteamiento epistemológico consideró que el sujeto elabora las representaciones internas (ideas, conceptos, significados, planes, etc.)

de una manera individual y dichas representaciones mentales determinan las formas de actividad que realiza el sujeto.

Muchos de los trabajos del paradigma cognitivo se han orientado a describir y explicar los mecanismos de la mente humana, y para ellos han propuesto varios modelos teóricos. Estos modelos pretenden dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información, entendido como el proceso de aprendizaje, desde que esta ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta determinada (Hernández, 2012).

Uno de los modelos que se utilizan sobre el sistema cognitivo para la adquisición de información es el descrito por Gagné (1974). El modelo está compuesto por los siguientes elementos:

Receptores. Son dispositivos físicos que permiten captar la información que entra al sistema, la cual se presenta en forma de algún tipo de energía física proveniente del entorno. Memoria sensorial (MS). Cada modalidad sensorial (visual, auditiva, etc.) posee un sistema de registro sensorial que mantiene la información que ingresa a los receptores durante un periodo muy breve (como máximo dos segundos). En este breve periodo, ocurre el registro de copias realizadas por los receptores cuando captan la estimulación sensorial entrante. La información proveniente de la huella que no se considera relevante no es objeto de operaciones de atención selectiva, y puede desecharse del sistema de procesamiento y almacenaje consciente.

Memoria a corto plazo (MCP) o memoria de trabajo. Este almacén posee características estructurales y funcionales como ya se mencionó anteriormente en el apartado de memoria.

Memoria a largo plazo (MLP). La capacidad de almacenaje y la duración del trazo en la MLP son prácticamente ilimitados. En la MLP se almacenan varios tipos de

información: episódica, semántica, procedimental, condicional y autobiográfica como ya se mencionaron en el apartado de memoria.

Otro autor que hizo mención de la memoria fue Ausubel (1978) que mencionó que la principal dificultad en el almacenaje de la información en la MLP son los procesos de organización de la información. El almacenaje y la recuperación de la información se ven facilitados si el material tiene sentido y es significativo para la persona; por el contrario, cuando el material que se intenta aprender no resulta interesante para la persona, el proceso de almacenaje se acompañará de un esfuerzo voluntario para incorporar la información, y los procesos de recuperación serán difíciles. Si la información que ingresa a la MLP no ha sido objeto de una adecuada codificación y organización, o si su incorporación con los conocimientos previos ha sido superficial y poco significativa, los procesos de recuperación y recuerdo pueden verse seriamente afectados e incluso pueden ocasionar el olvido de la información.

A diferencia del enfoque conductista, para el cual el sujeto está controlado por las contingencias externas propias del ambiente, el modelo cognitivo menciona que el sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social

En los párrafos anteriores se mencionó el aprendizaje a nivel individual. Sin embargo, en la vida con grupos también influye el aprendizaje. La vida en comunidad permite que las personas puedan aprender de sus iguales sin necesidad de tener que descubrir por sí mismo cada solución a un problema. Este aprendizaje es la que propone Bandura (1974) y lo denomina aprendizaje social.

## **Aprendizaje Social**

Bandura (1974) explicó el proceso de aprendizaje en el sujeto a través del aprendizaje social, la cual menciona que la posibilidad de que un sujeto actúe en una situación particular no solo está determinada por la conducta sino también por la apreciación subjetiva (expectación) y el valor subjetivo de refuerzo para el sujeto. El aprendizaje social es un fenómeno que depende de distintos procesos los cuales lo componen como un todo, tales son el aprendizaje vicario el modelamiento, la observación y la imitación, además de tener elementos como los que se explican a continuación:

*Condiciones que determinan la adquisición.* Existe una serie de factores que afectan a la probabilidad de que un individuo observe una conducta. Por ejemplo, los niños tienden a imitar una conducta si observan que el modelo recibe un premio cuando la realiza. Asimismo, aumentan la frecuencia de un comportamiento imitado si al imitarlo consiguen refuerzos. En el aprendizaje social entran en juego factores relacionados con la naturaleza del modelo, del observador y con las características de la situación.

*Características del modelo.* Diferentes estudios indican que se tiende a imitar aquellos modelos más afectuosos y reforzantes, los que representan una figura de poder y los que tienen más estatus social que el observador. El observador tiende a imitar con más probabilidad a personas de su mismo sexo y edad y con los que comparte intereses, ideas, pensamientos etc. (Davidson y Smith, 1982). Finalmente, la imitación de la conducta del modelo estará determinada directamente por el nivel de credibilidad o veracidad que le atribuya el observador (Mazur, 2002).

*Características del observador.* Existen diferencias individuales en la tendencia del observador a imitar un modelo, diferencias referidas fundamentalmente a variables de personalidad. Dentro de éstas se encuentra la variable de dominancia social, que actúa de manera inversamente proporcional a la probabilidad de imitar una

conducta. Es decir, aquellas personas que puntúan alto en esta variable muestran una baja probabilidad de imitar conductas de los demás.

*Características de la situación.* Diferentes situaciones pueden demandar diferentes conductas al individuo, más relevante resulta que determinadas situaciones inciten al desarrollo de conductas imitativas. Los resultados de diferentes estudios sugieren que la previa observación de vídeos violentos puede aumentar significativamente la probabilidad que el espectador imite las conductas agresivas observadas. Además de estas características, la teoría del aprendizaje social cognitivo de Bandura (1986) sugiere que en el desarrollo del aprendizaje están implicados procesos cognitivos como la atención, la memoria, o la motivación.

Bandura (1986. pp. 51) mencionó que:

*"el aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción"*

El aprendizaje ocurre en acto, o en modo vicario con ayuda de la observación (de primera mano, en forma simbólica) del desempeño de modelos. El aprendizaje en acto consiste en aprender de las consecuencias de las acciones propias. Las conductas que dan resultados exitosos se retienen; las que llevan a fracasos se perfeccionan o descartan.

Las fuentes comunes de aprendizaje vicario son observar, imitar o escuchar a modelos en persona, o simbólicos o no humanos en medios electrónicos (televisión, cintas) o impresos (libros, revistas). Las consecuencias de las respuestas de las fuentes vicarias informan y motivan a los observadores, que se inclinan más a aprender las conductas modeladas que llevan al éxito que las que resultan en fracasos. Cuando la gente cree que los comportamientos modelados

son provechosos, observa con atención a los modelos y repasa mentalmente sus procedimientos (Bandura, 1986).

La observación y el modelamiento actúan en conjunto para que se dé el aprendizaje vicario. El modelamiento es un término que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos (Bandura, 1974; Zimmerman, 1977).

El aprendizaje por observación de modelos sucede cuando se despliegan nuevas pautas de comportamiento que, antes de la exposición a las conductas modeladas, no tenían posibilidad de ocurrencia aun en condiciones de mucha motivación. Un mecanismo clave de este aprendizaje es la información que los modelos transmiten a los observadores acerca de las formas de originar nuevas conductas (Bandura, 1969).

El aprendizaje por observación según Bandura (1969) consta de cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación.

El primer proceso es la atención que presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio, y que se necesita para que estos sean percibidos en forma significativa. Las características del modelo y del observador influyen en la atención que este dirige a aquel. Las actividades notorias también llaman la atención, especialmente las de tamaño, forma, color o sonido que no estamos acostumbrados. El valor funcional percibido de las actividades modeladas influye en la atención: las que los observadores juzgan importantes y aptas para llegar a consecuencias reforzantes atraen una atención mayor.

El segundo proceso es la retención, que requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria, así como organizarla y repasarla cognoscitivamente. El aprendizaje por observación utiliza dos medios de almacenamiento cognoscitivo de la información: imaginario y verbal. Una

exhibición de modelamiento lleva a los observadores a almacenar la información adquirida ya sea como imagen, de forma verbal, o en ambas. La codificación en imágenes es especialmente importante para las actividades que no se describen con facilidad en palabras; por ejemplo, las habilidades motoras ejecutadas con tal rapidez que los movimientos individuales se funden en una secuencia mayor. En cambio, buena parte del aprendizaje de las habilidades cognoscitivas depende de la codificación verbal, como al enunciar reglas o procedimientos.

El tercer proceso de aprendizaje por observación es la producción, que consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas. Es posible aprender muchos actos simples con solo observarlos, y la producción de los observadores revela que han aprendido bien los comportamientos; pero son raras las conductas complejas que se aprenden por mera observación: estas se adquieren por una combinación de modelamiento, práctica conducida y retroalimentación correctiva.

La motivación, el cuarto proceso, influye en el aprendizaje por observación puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes. Quienes piensan que los modelos poseen una destreza que es útil saber, se inclinan a observarlos y se esfuerzan por retener lo que aprenden. Los individuos no exhiben todos los conocimientos, procederes y habilidades que adquieren por observación; ejecutan las acciones que creen que tendrán resultados reforzantes y evitan las que suponen que traerán consecuencias negativas.

El último concepto que forma parte del aprendizaje social es la imitación. A lo largo de la historia, se ha considerado a la imitación como un medio importante de transmisión de comportamientos (Bandura, 1969). Otras opiniones acerca de la imitación la refieren a los instintos, el desarrollo y el condicionamiento de la conducta y el comportamiento instrumental.

Así, la imitación se restringe a las actividades que corresponden a los esquemas presentes en donde también se desarrollan los significados. En un inicio, los niños imitan las conductas que entienden, pero no las que son incongruentes con sus estructuras cognitivas, de acuerdo a Beck (1964) esto indica que existe una relación entre cognición, significado y conducta, en donde los procesos mentales regulan las conductas de acuerdo al contexto, y esto continúa hasta la edad adulta donde las estructuras esquemáticas y los significados están consolidados.

La teoría del aprendizaje social explica el cómo se adquieren nuevos aprendizajes, involucrando procesos cognitivos como el pensamiento, el lenguaje y la memoria dentro del proceso de adquisición de información. A través de ellos se representan conceptos y significados que son estudiados por la semántica, es así como también se va construyendo el significado de violencia en las personas, que representa y como se manifiesta en la sociedad.

Todos los procesos que se mencionaron anteriormente participan de manera conjunta para poder adquirir el significado de la violencia y con ello poder reaccionar ante ella. Por otra parte, esto ha sido un foco de estudio, por lo cual, se han desarrollado técnicas para poder dar a notar como es que los procesos cognitivos dan como resultado significados, y con ello, poder explicar cómo influye el área de los significados, en aspectos sociales. A continuación se hablara sobre una de las técnicas representativas para el análisis de los significados.

## Técnica de Redes Semánticas

### El Significado en las Redes Semánticas

Dentro del campo de la psicología, el significado ha sido uno de los fenómenos cognitivos que se han estudiado durante mucho tiempo y desde las más diversas perspectivas (Valdez, 1998).

Morris (1962) explicó que cualquier estructura de estímulos que no es el objeto, se convierte en algo con significado si produce en un mismo organismo una “disposición” para llevar a cabo alguna de las respuestas provocadas por el objeto.

Por otro lado, Osgood (1973) indicó que, debido a que el significado tiene una función mediadora entre el objeto y la conducta, necesariamente habrá que tomar en cuenta a las ideas, que de acuerdo con las teorías mentalistas son la esencia misma del significado.

En este sentido, Eco (1972) afirmó que el significado tiene una función mediadora entre un signo (estímulo) y una reacción (conducta) en la que el significado hace que el signo represente su objeto para el destino al que va dirigido.

Para Cole y Scribner (1977) el lenguaje constituye una herramienta crucial, para la construcción de las redes sociales y de la expresión propia de la individualidad. Además, se destaca la relación de la palabra con la realidad, con la propia vida y con los motivos de cada individuo. Chomsky (1971) sugirió que el estudio del lenguaje, puede ofrecer una “*perspectiva notablemente favorable*” en el auxilio a los estudios de los procesos mentales, el autor defiende la relación íntima del lenguaje, no solo con el pensamiento, también con la percepción y el aprendizaje.

De acuerdo con Bachrach (1975) se debe alcanzar un terreno común, entre la lengua técnica de la ciencia y el lenguaje no técnico de la vida cotidiana. El autor

reconoce la dificultad de esta tarea, que con frecuencia es el resultado, de una despreocupación sobre la equivalencia del significado (en Vera, 2005).

Dentro de la psicología social han surgido propuestas que intentan rebasar la posición en cuando a mediar lo que se había venido manteniendo en cuanto al significado. Proponiendo que éste, es más que un elemento mediatizador, indicando que más bien, es un productor de conductas por sí mismo, por lo cual, el significado es en sí, un significado psicológico, que no puede existir aislado, ya que está completamente determinado por un contexto específico, dependiendo en gran medida de variables sociales, psicológicas, económicas, históricas y culturales (Szalay y Bryson, 1974).

De esta forma, el significado psicológico ha sido definido como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, que está compuesto de elementos afectivos y de conocimiento, que crean un código subjetivo de reacción. Los cuales reflejan la imagen del universo y la cultura subjetiva que tiene la persona, puesto que es al mismo tiempo, una unidad natural de representación cognoscitiva y de estimulación para la producción de la conducta (Szalay y Bryson, 1974).

Como ha podido observarse, el significado ha sido definido y explicado de diferentes maneras, desde un condicionamiento, una disposición de organismos, como elemento subjetivo, psicológico, etc. Sin embargo, la función de mediación que tiene y los procesos que intervienen en ésta, han seguido siendo una de las tareas más difíciles de abordar por parte de los psicólogos, sobre todo en cuanto a la forma de hacerlo. Uno de los métodos utilizados más frecuentes para intentar medir o evaluar el significado ha sido el de las redes semánticas naturales (Valdez, 1998).

Las redes de significados –llamadas también redes semánticas- son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno, de acuerdo a Figueroa (1976) mediante el conocimiento de ellas se vuelve factible

conocer la gama de significados, expresados a través del lenguaje cotidiano, que tiene todo objeto social, conocido (Vera, 2005).

El valor de las redes semánticas reside en que las taxonomías obtenidas son generadas de manera directa de la memoria semántica del sujeto, y el orden otorgado va de acuerdo a su escala de valores y percepciones. Cuando se le pide al sujeto que mencione las palabras que definen al concepto (palabra estímulo), éste hurga en su memoria y selecciona aquellas que asume más relacionadas; en este sentido, la elección es resultado de un proceso subjetivo de representarse al mundo (en particular a la palabra estímulo). Así, la mediación del investigador se limita a la estimulación; no interviene durante la búsqueda y la selección de las palabras con las que el sujeto define al objeto (Schwartz & Jacobs, 1984).

El conocimiento sobre el mundo se construye en forma de red y de manera jerárquica. Figueroa, González y Solís (1981) entienden que una alternativa para evaluar el significado es la técnica de redes semánticas porque la forma interna para organizar la información en la memoria a corto plazo es en una red que vincula a las palabras y a los eventos, generando el significado de un concepto (en Zermeño, 2005).

### **La Técnica de Redes Semánticas**

La técnica de redes semánticas surge dentro del campo de la psicología cognoscitivista, y más específicamente dentro de los estudios realizados en cuanto a la memoria semántica. Su verdadero precursor fue Quillian (1968) al elaborar un programa en computadora que simulaba el funcionamiento de la memoria semántica de los humanos, diciendo que toda la información se encontraba almacenada y ligada por nodos conceptuales en forma de red.

Posteriormente Collins y Loftus (1975) plantearon que la estructura de la información no está almacenada de una forma desordenada, sino que dependiendo de la relación que tenga ésta para con el nodo conceptual central del

que se trate, habrá una distancia semántica entre los conceptos (en Hernández, 1998).

Los modelos de redes semánticas se han clasificado en tres tipos, que son descritos como el Modelo de Atributos de Rips., Shoben y Smith (1973), el Modelos de Redes Jerárquicas Collins y Quillian (1969) y, los Modelos de Simulación de conocimiento en computadoras (Brachman, 1977).

Independientemente del modelo que se utilice, se puede encontrar que la forma clásica en que se trabajan las redes, es por medio de clasificaciones o taxonomías artificiales, como en el caso de Collins y Quillian (1969), quienes utilizan una taxonomía biológica o por medio de listas de atributos o relaciones que el investigador presupone que forma una red semántica. Sin embargo, los modelos antes mencionados son artificiales, es por esto que Figueroa (1981) plantea la creación de redes semánticas naturales para hacer investigación con humanos, y no seguir dependiendo de los modelos en computadora. Esta técnica, con el tiempo ha sido depurada y actualizada, hasta llegar a las categorías semánticas que incluyen una modificación a la técnica original de Figueroa que implica el manejo de relaciones de sinonimia entre las palabras definidoras que utilizan los sujetos para definir una palabra estímulo, además consiguen definir numéricamente los atributos de la red y así comparar las diferentes investigaciones realizadas (Hernández, 1998).

Uno de los postulados básicos de las redes semánticas es que debe haber alguna organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales como conjunto dan el significado.

Otra de las características primordiales de la idea de redes semánticas (Collins & Quillian, 1969) es que los elementos se encuentran separados en alguna forma que nos permita hacer predicciones.

Las categorías semánticas son utilizadas para evaluar el significado psicológico, que es una unidad fundamental de la organización cognoscitiva compuesta de elementos afectivos y de conocimiento, que crean un código subjetivo de reacción, la cual refleja la imagen del universo y la cultura subjetiva de la persona (Valdés, 1991).

La investigación actual, en Psicología, especialmente, con el modelo de redes semánticas; le da un énfasis preponderante al estudio de los procesos cognitivos y la forma en que se estructura la información aprendida (Vera, 2005).

Además el postulado básico de las redes semánticas menciona que hay una organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, mismas que en conjunto dan el significado (Reyes Lagunes, 1993)

En otras palabras, la red total generada para un concepto en particular indica que: *"Las redes determinan el significado de un concepto"* y que entre mayor sea la red se podrá tener una mejor comprensión y conocimiento acerca de lo que para los sujetos significa la idea definida." (Reyes Lagunes, 1993)

Con base en los estudios de Valdez y Reyes (1992) para obtener una buena red semántica, es necesario solicitarle con toda claridad a los sujetos, que realicen dos tareas fundamentales:

- Que definan con la mayor precisión posible al estímulo, mediante la utilización de un mínimo de cinco palabras sueltas, que pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etc., sin utilizar artículos, preposiciones ni ningún otro tipo de partícula gramatical, que consideren relacionadas con ésta.
- Una vez definido el estímulo, se les solicita que, de manera individual, jerarquicen todas las palabras que dieron como definidoras, en función de

la relación, importancia o cercanía que consideren que tiene cada una de ellas a partir del estímulo definido. De esta forma, le asignarán el número 1 a la palabra más cercana o relacionada con la palabra estímulo, el 2 a la que sigue en importancia, y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras que dieron como definidoras.

A través de las Redes Semánticas Naturales y, tomando la versión modificada de estas (Reyes Lagunes, 1993), se obtendrán los siguientes valores:

Tamaño de la red (TR). Corresponde al número total de las diferentes definidoras producidas por los sujetos, reflejando, de esta manera el tamaño o riqueza de la red y de aquí el nombre de este puntaje.

Peso semántico (PS). El Peso Semántico de cada una de las definidoras es el resultado de la suma de la ponderación de la frecuencia por la jerarquización dada a la palabra y se obtiene asignando el mayor puntaje a la definidora que obtuvo el primer lugar por el sujeto (10), el siguiente puntaje a la que se señaló en segundo lugar (9), y así sucesivamente, hasta llegar al valor más bajo para la palabra ordenada en último lugar.

Núcleo de la red (NR). Este conjunto busca identificar aquellos elementos que definen al estímulo y, por lo tanto, agrupa a aquellas definidoras con pesos semánticos más altos mismos que se delimitan a través del llamado punto de quiebre. Este último se obtiene al graficar los pesos semánticos en forma descendente y hacer el corte cuando la pendiente de la curva adquiera su carácter asintótico en relación al eje de las X's. Se construye así el Núcleo de la Red (NR) (Reyes Lagunes, 1993).

Distancia semántica cuantitativa (OSC). Esta se da entre los elementos que conforman el Núcleo de la Red (NR) y se obtiene asignándole a la definidora con

Peso Semántico (PS) más alto el 100%. Los siguientes valores se obtienen a través de una regla de tres simples a partir de éste valor.

Índice de consenso grupal (ICG). Se obtiene a través del porcentaje total de las definidoras en las que concuerdan los sujetos de los diferentes grupos en estudio.

Carga afectiva (CA). - Corresponde a la clasificación que se hace de las definidoras, tomando como punto de referencia el estímulo, en positivas (+), negativas (-) o descriptivas (d). Si bien el análisis de las frecuencias nos indica el tipo de evaluación predominante en el concepto estudiado se debe establecer su significatividad a través de la prueba de X<sup>2</sup>.

Desde el origen del significado hasta la interacción con los demás resulta sumamente importante estudiarlo y revisarlo debido a que existen múltiples puntos de vista con respecto a la violencia, no se pretende contradecir ninguna postura, sino aportar información actual sobre cómo se está viviendo y percibiendo la violencia específicamente en las comunidades de la ciudad de México ya que se está viviendo un cambio radical en conductas violentas que viene ligado a reacciones psicológicas.

## **Justificación**

La definición de la violencia comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico al incluir amenazas, intimidaciones, ofensas, etc.

La población de 18 años y más a nivel nacional manifestó a INEGI que el tema de la inseguridad es su principal preocupación (57.8%), seguido del desempleo (46.5%) y la pobreza (33.7%).

En un estudio realizado en Guatemala por Herrera (2014) en donde se investigó el concepto de violencia , las palabras definidoras del estímulo Violencia fueron

Muerte, Maldad, Dolor, Golpe, Arma, Maltrato, Agresión, Inseguridad, Odio, Enojo, Temor.

El informe de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2013 (Envipe) reveló que la inseguridad y delincuencia es el principal problema que aqueja a los mexicanos, detrás está el desempleo con 46.5%, seguido de la pobreza y el aumento de precios con 33.7 por ciento.

En otro estudio hecho por García-Villanueva, De la Rosa y Castillo (2012), se investigó los elementos semánticos del significado de violencia en una muestra de 200 jóvenes estudiantes de bachillerato con un rango de edad de 15 a 18 años, los resultados estuvieron divididos en hombres y mujeres, las palabras definidoras de los hombres fueron Golpes, Agresión, Maltrato, Insultos, Muerte, Pelea, Groserías, Violación, Gritos, Lastimar y Moretones. Los resultados de las mujeres lo encabezan la palabra Golpes, después Agresión, Maltrato, Insultos, Gritos, Muerte, Groserías, Pelea, Violación y Moretones.

Otra investigación hecha por Neria en el 2014 donde el objetivo fue conocer el significado psicológico de 4 manifestaciones de violencia, lastimar, abusar, discriminar y venganza, reportan que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, desde el análisis cualitativo mencionan que las mujeres se centraron más en las relaciones cercanas y en las emociones para definir los 4 estímulos, en tanto los hombres le dieron mayor peso a las acciones, a los tipos y causas de la violencia. Además, hacen una aportación con respecto a haber vivido violencia fuera de la escuela y ser víctima o agresor dentro de ella, planteando que la violencia no se limita a un solo ámbito.

En el Distrito Federal las principales manifestaciones de agresión en el ámbito público son; la intimidación y el abuso sexual. 60% de mujeres de 15 y más años en el Distrito Federal declararon haber sido agredidas en el entorno comunitario (calle, cines, deportivos, transporte, etc.); 18 % de mujeres han experimentado algún caso de violencia en el ámbito escolar, ejercido principalmente por las autoridades escolares; 28.4% de mujeres han experimentado violencia en el

ámbito laboral, cifra inferior al promedio nacional (30.1%). La agresión más frecuente mencionada por 76.8% de las mujeres trabajadoras es la discriminación.

Con esta investigación se pretende aportar información sobre el concepto de la violencia y la violencia comunitaria, ya que es un tema relevante tanto en México como en el resto del mundo y en constante estudio, ya que al ser un fenómeno social, esta en constante cambio.

### **Objetivo**

Explorar el significado de la violencia mediante la técnica de redes semánticas naturales modificadas en una muestra de de la ciudad de México.

### **Definición Conceptual de la Variable**

La Organización Mundial de la Salud (2012) define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

### **Diseño**

El diseño de la investigación es cualitativo de tipo exploratorio.

### **Método:**

#### **Participantes**

La muestra estuvo integrada por 200 participantes con una media de edad de 19.34 años (DE = 3.077); del oriente y sur de la Ciudad de México. La Figura 2, muestra la distribución por sexo, la cual está integrada por 63 participantes hombres y 137 participantes mujeres.

Los participantes indicaron que viven en la ciudad de México y área metropolitana, en la figura 2 se muestra la distribución del lugar de residencia.

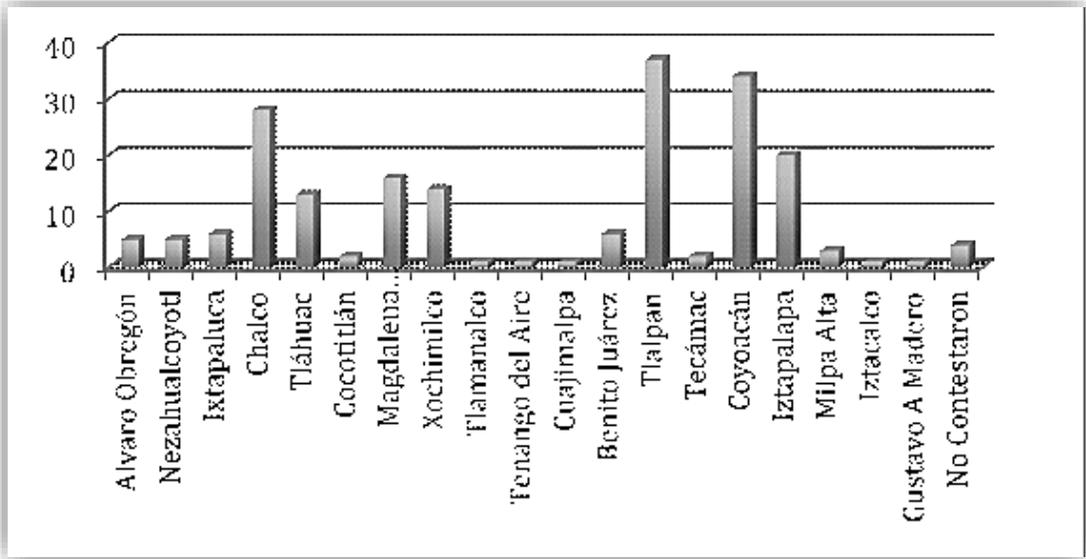


Figura 2. Lugar de residencia de los participantes.

La siguiente figura (3) muestra con quienes viven los participantes. Predomina la familia nuclear con Mamá, Papá y hermanos, después los que viven solo con mamá o con Papá, los que viven con esposo/a y los que viven solos, “Familiares” incluye a tíos, primos, sobrinos, abuelos o cualquier otro miembro de familia extendida, en cuanto a “otro” incluye a compañeros de renta o amigos.

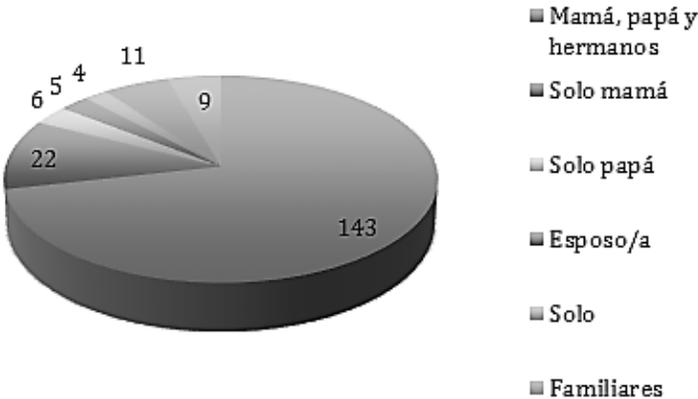
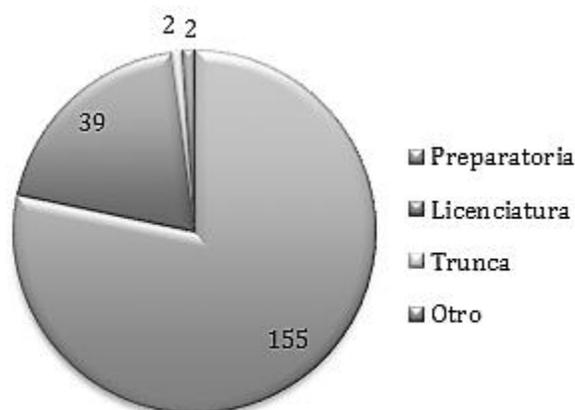


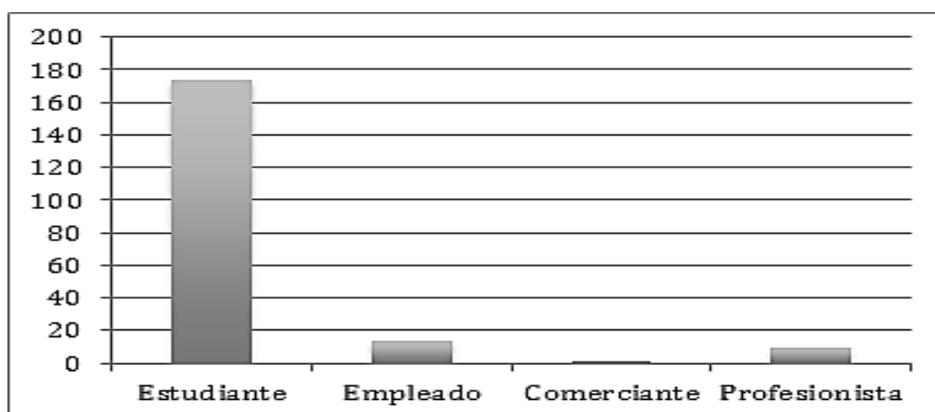
Figura 3. Personas con las que viven los participantes.

La escolaridad de los participantes fue de preparatoria en su mayoría, después los de licenciatura, el término “trunca” involucra tanto a Bachillerato como a Licenciatura, y en el caso de “otro” se encuentran los casos de educación técnica (Figura 4).



**Figura 4. Escolaridad de los participantes.**

La mayoría de los participantes fueron estudiantes, ya sea de preparatoria o licenciatura, también se registraron datos de personas comerciantes, y profesionistas (Figura 5).



**Figura 5. Ocupación de los participantes**

### **Instrumentos**

Se utilizó la técnica de redes semánticas naturales modificadas de Reyes Lagunes (1993) la cual consistió en seis frases estímulos (ver anexos):

1. Violencia

2. Violencia en tu comunidad
3. Tipos de violencia en tu comunidad
4. Las consecuencias de la violencia en mi comunidad son:
5. Las emociones que tengo ante la violencia en mi comunidad son:
6. Las reacciones que tengo ante los actos de violencia en mi comunidad son:

### **Procedimiento**

Se le pidió autorización a una institución privada y dos instituciones públicas para aplicar el instrumento, una vez aceptada la autorización se asignaron grupos para la aplicación, antes de aplicar la técnica, se mencionó que la información que se iba a recolectar se utilizaría solo con fines académicos y tendría total confidencialidad, una vez que los participantes aceptaron por medio de una rubrica de consentimiento informado, se les explicó el ejemplo que viene con el estímulo “manzana” y una vez entendido se procedió al llenado del instrumento, al terminar se les agradeció su participación.

## Resultados

Los datos se analizaron mediante la técnica de redes semánticas naturales de Isabel Reyes Lagunes (1993), en donde se muestra cada uno de los núcleos de manera general, debido a los objetivos de la investigación, se decidió hacer análisis por rangos de edad y por género a los estímulos que tienen que ver con la violencia en la comunidad, ya que es el tipo de violencia en la que se quiere profundizar. A continuación, se muestra cada uno de los resultados:

La red semántica para la base estímulo “violencia” mostró un tamaño de red de 15 definidoras, de las cuales Golpes tuvo el peso semántico más alto, lo cual indica que para los participantes la violencia involucra “Golpes” (PS = 1145), en segundo lugar se encuentra “Agresión” (PS= 423), seguido de “Maltrato” (PS= 375), “Gritos” (PS= 370), “Insultos” (PS= 328), “Daño” (PS= 182), “Dolor” (PS= 181), “Sangre” (PS= 178), la palabra “Psicológica” se encuentra hasta el lugar nueve (PS= 169), “Física” (PS= 156), después están las emociones “Enojo” (PS= 139), y “Miedo” (PS= 134), “Mujer” (PS= 123), y al final están “Groserías” (PS= 122) y “Humillación” (PS= 117) (Figura 6).



Figura 6. Núcleo de red para la base estímulo “Violencia”.

El núcleo de la red del estímulo “violencia en la comunidad”, estuvo conformada por 15 definidoras, siendo la más representativa “Golpes” (PS= 484), seguido de “Robos” (PS= 315), “Asaltos” (PS= 286), continua “Gritos” (PS= 248), “Insultos” (PS= 237), “Inseguridad” (PS= 227), después esta “Agresión” (PS= con 207), “Pelea(s)” (PS= 202), “Muerte” (PS= 146), “Maltrato” (PS= 129) y “Miedo” (PS= 111), “Groserías” (PS= 110), “Vecinos” (PS= 109), y finalmente se encuentra “Física” (PS= 104), y “Enojo” (PS= 103) (Figura 7).

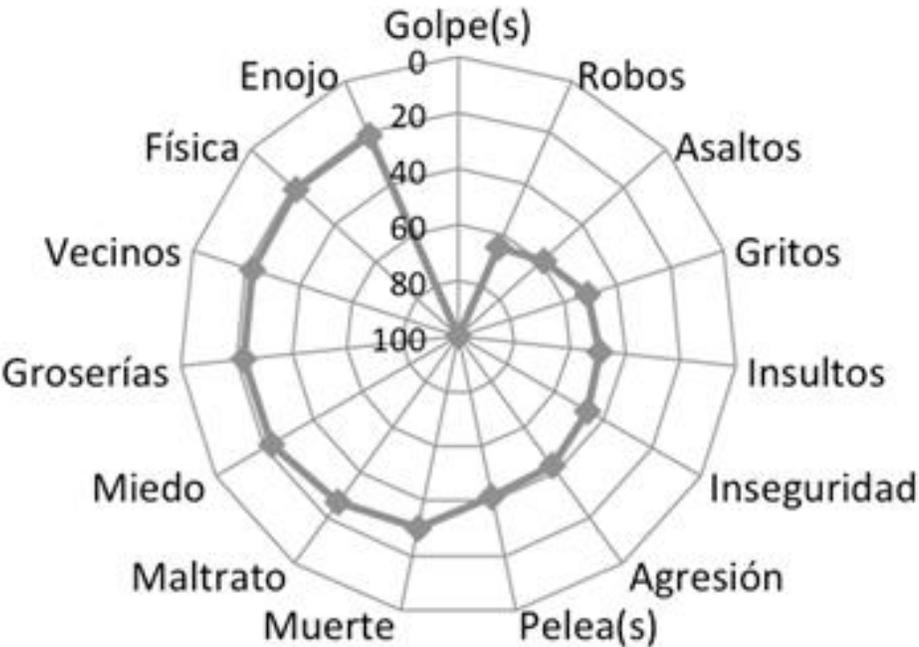
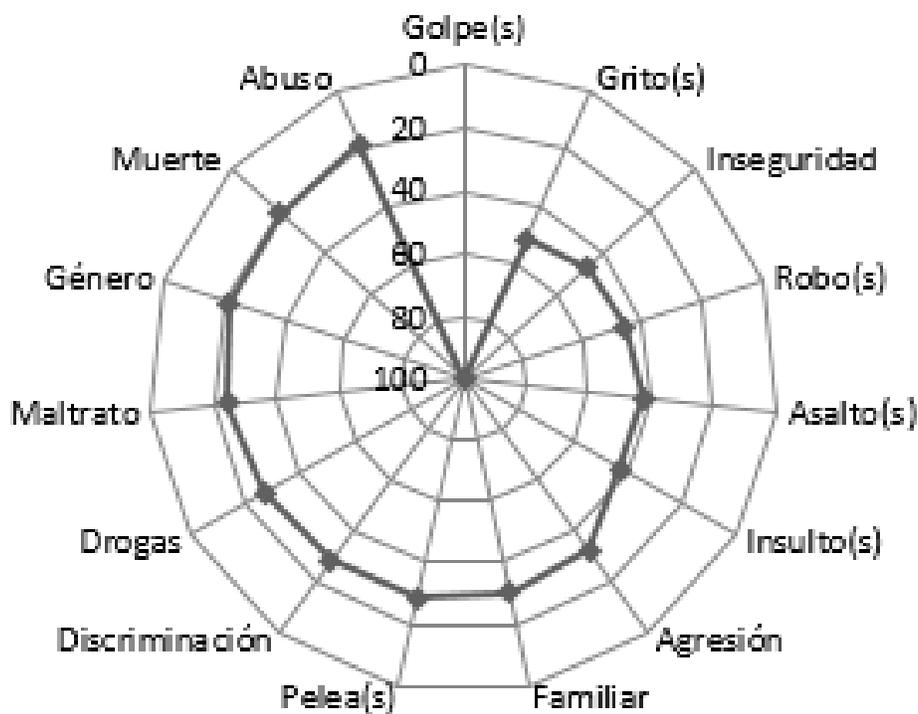


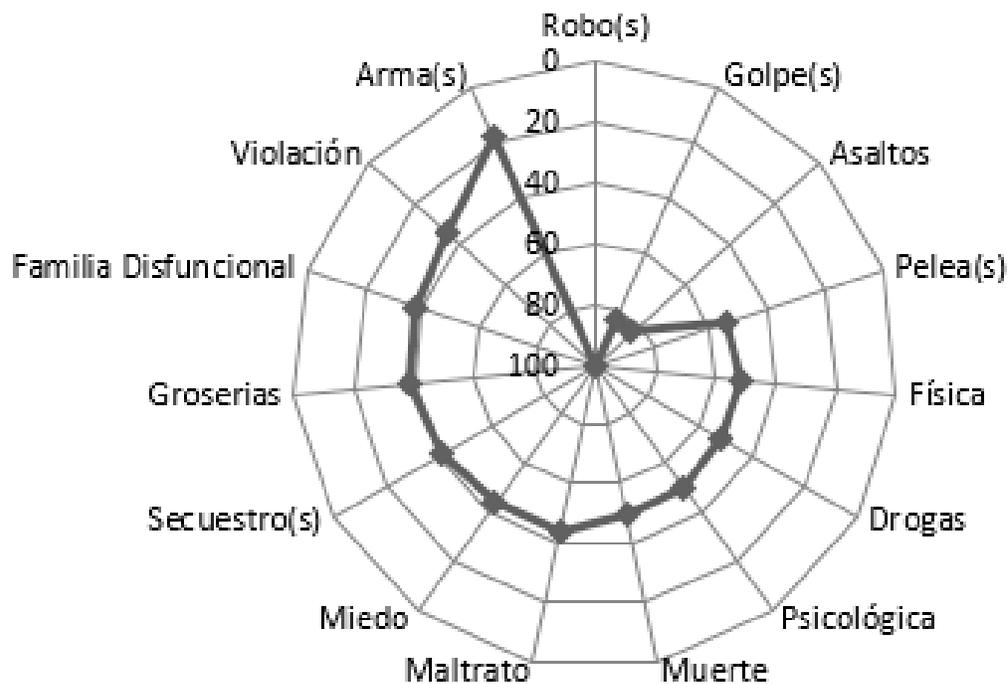
Figura 7. Núcleo de red para el estímulo “violencia en la comunidad”

La siguiente red muestra los resultados para “violencia en la comunidad” en mujeres de 17 a 22 años, los cuales estuvieron conformadas por 15 definidoras, siendo la primera “Golpes” (PS= 345), seguido de “Gritos” (PS= 176), “Inseguridad” (PS= 161), continua “Robos” (PS= 158), “Asaltos” (PS= 146), “Insultos” (PS= 146), después esta “Agresión” (PS= c111), “Familiar” (PS= 105), “Peleas” (PS= 98), “Discriminación” (PS= 97) y “Drogas” (PS= 93), “Maltrato” (PS= 84), “Género” (PS= 73), y finalmente se encuentra “Muerte” (PS= 73), y “Abuso” (PS= 68) (Figura 8).



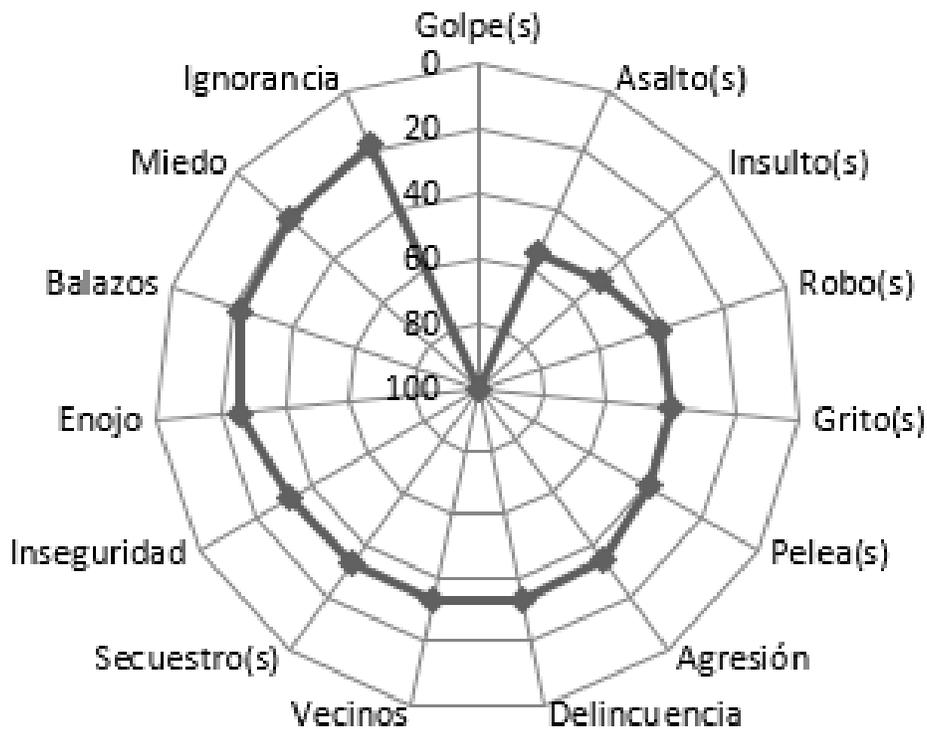
**Figura 8. Núcleo de red para la base estímulo “Violencia en la comunidad” en mujeres de 17 a 22 años.**

Este núcleo muestra los resultados del estímulo “violencia en la comunidad”, en la muestra de mujeres de 23 a 30 años, siendo la primera “Robos” (PS= 50), seguido de “Golpes” (PS= 42), “Asaltos” (PS= 42), continua “Peleas” (PS= 27), “Física” (PS= 26), “Drogas” (PS= 26), “Psicológica” (PS= con 25), “Muerte” (PS= 25), “Maltrato” (PS= 22), “Miedo” (PS= 22) y “Secuestros” (PS= 21), “Groserías” (PS= 19), “Familia Disfuncional” (PS= 19), y finalmente se encuentra “Violación” (PS= 17), y “Armas” (PS= 17) (Figura 9).



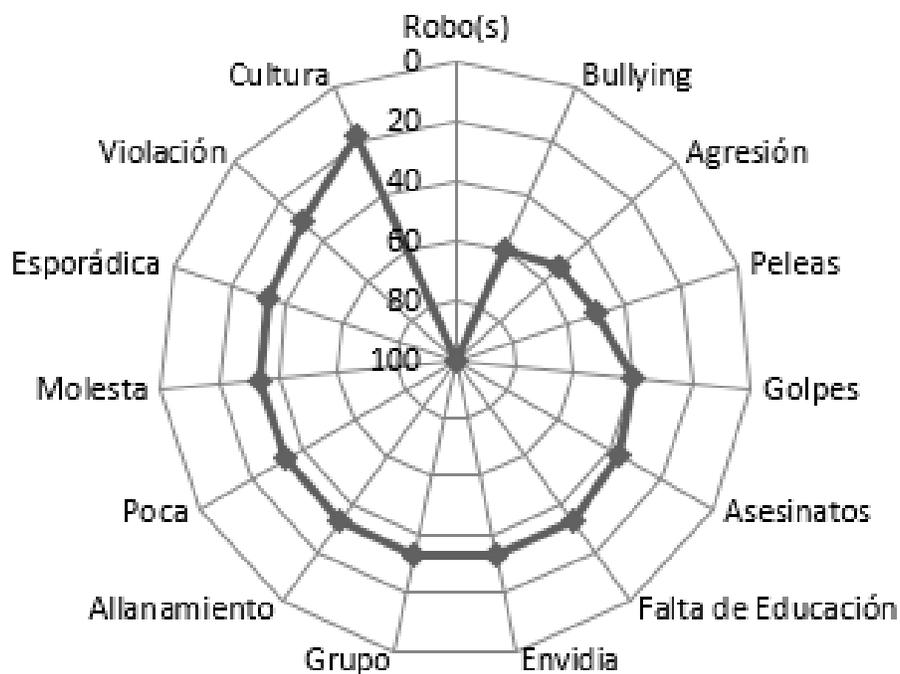
**Figura 9. Núcleo de red para la base estímulo “Violencia en la comunidad” en mujeres de 23 a 30 años.**

Los resultados para el estímulo “violencia en la comunidad”, por parte de los hombres de 17 a 22 años obtuvo “Golpes” (PS= 156), seguido de “Asaltos” (PS= 84), “Insultos” (PS= 78), continua “Robos” (PS= 64), “Gritos” (PS= 63), “Peleas” (PS= 61), continua “Agresión” (PS= 53), “Delincuencia” (PS= 52), “Vecinos” (PS= 52), “Secuestros” (PS= 51) y “Inseguridad” (PS= 51), “Enojo” (PS= 40), “Balazos” (PS= 35), y finalmente se encuentra “Miedo” (PS= 34), e “Ignorancia” (PS= 33) (Figura 10).



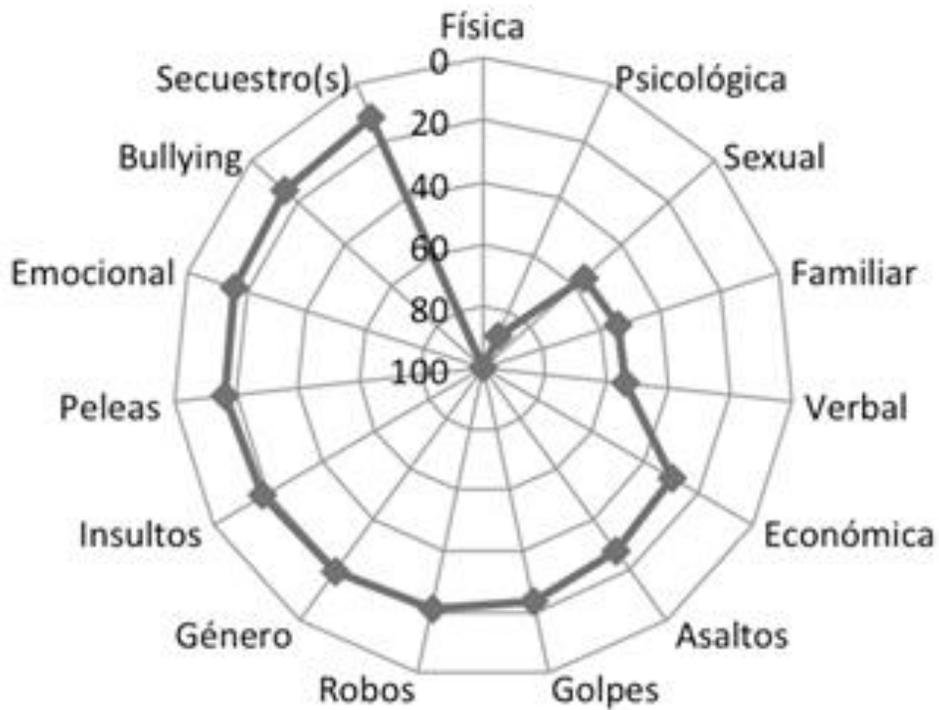
**Figura 10. Núcleo de red para la base estímulo “Violencia en la comunidad” en Hombres de 17 a 22 años.**

El núcleo de la red del estímulo “violencia en la comunidad”, con la muestra de hombres con edad entre 23 a 30 años estuvo conformada por 15 definidoras, siendo la más representativa “Robos” (PS= 30), seguido de “Bullying” (PS= 18), “Agresión” (PS= 16), continua “Peleas” (PS= 15), “Golpes” (PS= 12), “Asesinatos” (PS= 11), después esta “Falta de educación” (PS= 10), “Envidia” (PS= 10), “Grupo” (PS= 10), “Allanamiento” (PS= 10) y “Poca” (PS= 10), “Molesta” (PS= 10), “Esporádica” (PS= 10), y finalmente “Violación” (PS= 9), y “Cultura” (PS= 9) (Figura 11).



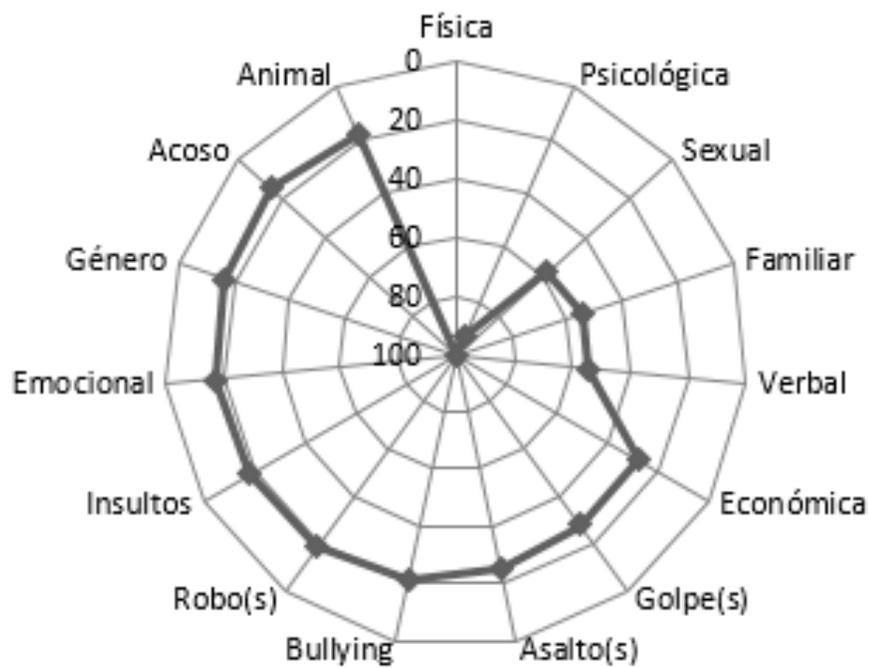
**Figura 11. Núcleo de red para la base estímulo “Violencia en la comunidad” en Hombres de 23 a 30 años.**

La siguiente red muestra los resultados para el estímulo "tipos de violencia en la comunidad", La cual lo conforma la palabra "Física" (PS= 890), después "Psicológica" (PS= 788), "Sexual" (PS= 499), a continuación esta "Familiar" (PS= 487), "Verbal" (PS= 481), "Económica" (PS= 266), "Asaltos" (PS= 245) y "Golpes" (PS= 207), "Robos" (PS= 187) y "Género" (PS= 172), "Insultos" (PS= 163), "Peleas" (PS= 149), "Emocional" (PS= 141), y finalmente esta Bullying (PS= 127) y "Secuestros" (PS= 105) (Figura 12).



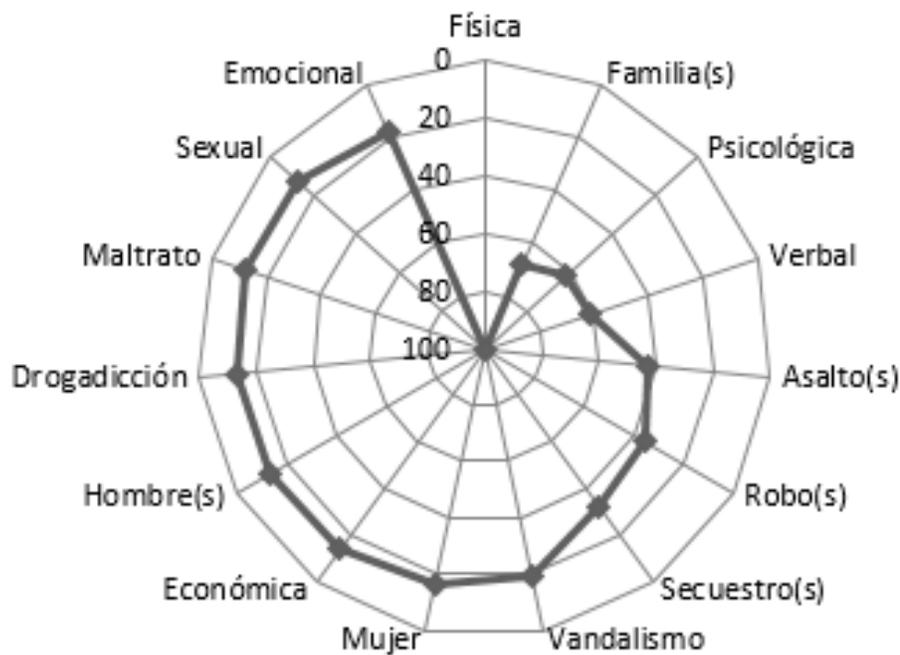
**Figura 12. Núcleo de red para el estímulo "tipos de violencia en la comunidad"**

La siguiente red muestra los resultados para “tipos de violencia en la comunidad” en mujeres de 17 a 22 años, los cuales estuvieron conformadas por 15 definidoras, siendo la primera “Física” (PS= 530), seguido de “Psicológica” (PS= 496), “Sexual” (PS= 309), continua “Familiar” (PS= 290), “Verbal” (PS= 289), “Económica” (PS= 148), después esta “Golpes” (PS= 147), “Asaltos” (PS= 134), “Bullying” (PS= 114), “Robos” (PS= 100) y “Insultos” (PS= 95), “Emocional” (PS= 91), “Género” (PS= 86), y finalmente se encuentra “Acoso” (PS= 78), y “Animal” (PS= 66) (Figura 13).



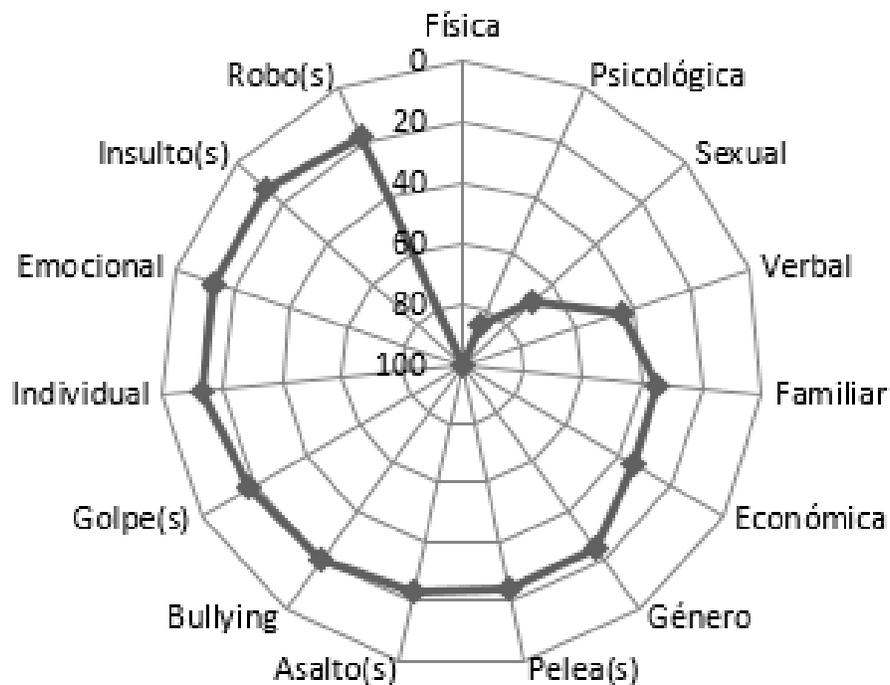
**Figura 13. Núcleo de red para el estímulo “tipos de violencia en la comunidad” en mujeres de 17 a 22 años.**

El núcleo de la red del estímulo “violencia en la comunidad”, en mujeres de 23 a 30 años y estuvo conformada por 15 definidoras, siendo la más representativa “Física” (PS= 103), seguido de “Familia” (PS= 70), “Psicológica” (PS= 64), continua “Verbal” (PS= 63), “Asaltos” (PS= 44), “Robos” (PS= 37), después esta “Secuestros” (PS= con 33), “Vandalismo” (PS= 20), “Mujer” (PS= 17), “Económica” (PS= 15) y “Hombre(s)” (PS= 14), “Drogadicción” (PS= 14), “Maltrato” (PS= 13), y finalmente se encuentra “Sexual” (PS= 13), y “Emocional” (PS= 12) (Figura 14)



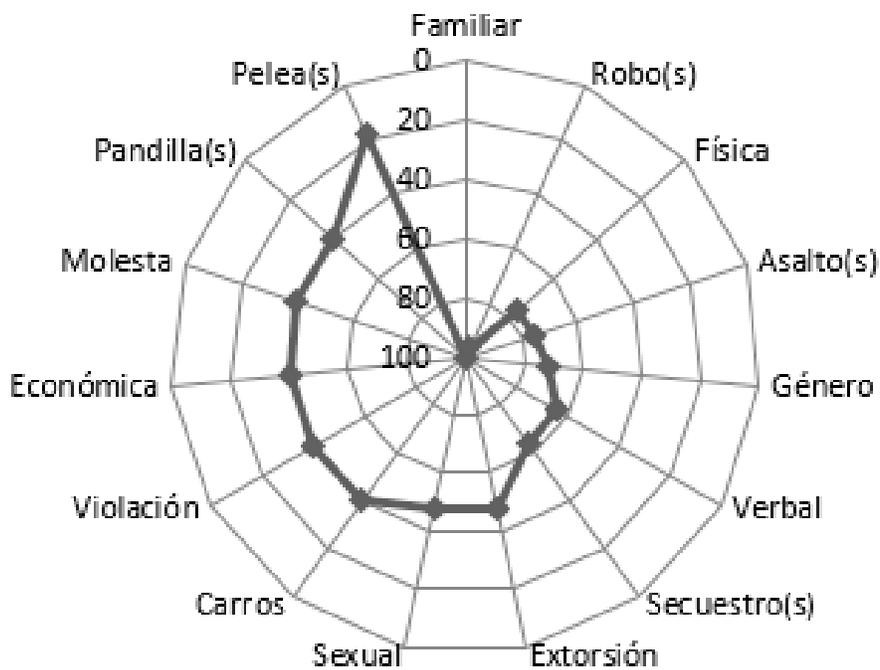
**Figura 14. Núcleo de red para el estímulo “tipos de violencia en la comunidad” en mujeres de 23 a 30 años.**

El núcleo de la red del estímulo “tipos de violencia en la comunidad”, para los hombres con edad de 17 a 22 años estuvo conformada por “Física” (PS= 241), seguido de “Psicológica” (PS= 206), “Sexual” (PS= 165), continua “Verbal” (PS= 107), “Familiar” (PS= 84), “Económica” (PS= 82), después esta “Género” (PS= 59), “Pelea(s)” (PS= 58), “Asaltos” (PS= 56), “Bullying” (PS= 48) y “Golpes” (PS= 45), “Individual” (PS= 32), “Emocional” (PS= 32), y finalmente se encuentra “Insultos” (PS= 31), y “Robos” (PS= 30) (Figura 15).



**Figura 15. Núcleo de red para el estímulo “tipos de violencia en la comunidad” en hombres de 17 a 22 años.**

El núcleo de la red del estímulo “tipos de violencia en la comunidad”, para hombres entre 23 y 30 años estuvo conformada por 15 definidoras, siendo la más representativa “Familiar” (PS= 25), seguido de “Robo(s)” (PS= 24), “Física” (PS= 19), continua “Asaltos” (PS= 19), “Género” (PS= 18), “Verbal” (PS= 16), después esta “Secuestros” (PS= con 16), “Extorsión” (PS= 12), “Sexual” (PS= 12), “Carros” (PS= 10) y “Violación” (PS= 10), “Económica” (PS= 10), “Molesta” (PS= 10), y finalmente se encuentra “Pandillas” (PS= 10), y “Pelea(s)” (PS= 10) (Figura 16).



**Figura 16. Núcleo de red para el estímulo “tipos de violencia en la comunidad” en hombres de 23 a 30 años.**

A continuación se muestran los resultados para el estímulo “consecuencias de la violencia en la comunidad”, conformada por 15 definidoras comenzando por “Miedo” (PS= 557), seguida de “Inseguridad” (PS= 476), después continua “Muerte” (PS= 317), “Desconfianza” (PS= 208), “Traumatismo” (PS= 185), “Tristeza” (PS= 176), “Más Violencia” (PS= 166), “Depresión” (PS= 157), “Enojo” (PS= 137), “Golpes” (PS= 134), “Problemas” (PS= 120), “Suicidio” (PS= 116), “Cárcel” (PS= 114), “Heridas” (PS= 109) y la última palabra es “Agresión” (PS= 108) (Figura 17).



**Figura 17. Núcleo de red para el estímulo “Consecuencias de la Violencia en la Comunidad”.**

El núcleo de la red semántica para el estímulo de “Emociones ante la violencia en la comunidad” estuvo conformada por 15 definidoras siendo “Enojo” (PS= 928), seguido de “Tristeza” (PS= 898), después esta “Miedo” (PS= 795) e “Impotencia” (PS= 472), continua “Angustia” (PS= 283), “Inseguridad” (PS= 272), “Coraje” (PS= 266), “Indiferencia” (PS= 232), “Preocupación” (PS= 223), “Frustración” (PS= 215) “Ira” (PS= 159), “Desesperación” (PS= 134), “Decepción” (PS= 134), “Odio” (PS= 115), y al final se encuentra “Temor” (PS= 110) (Figura 18).



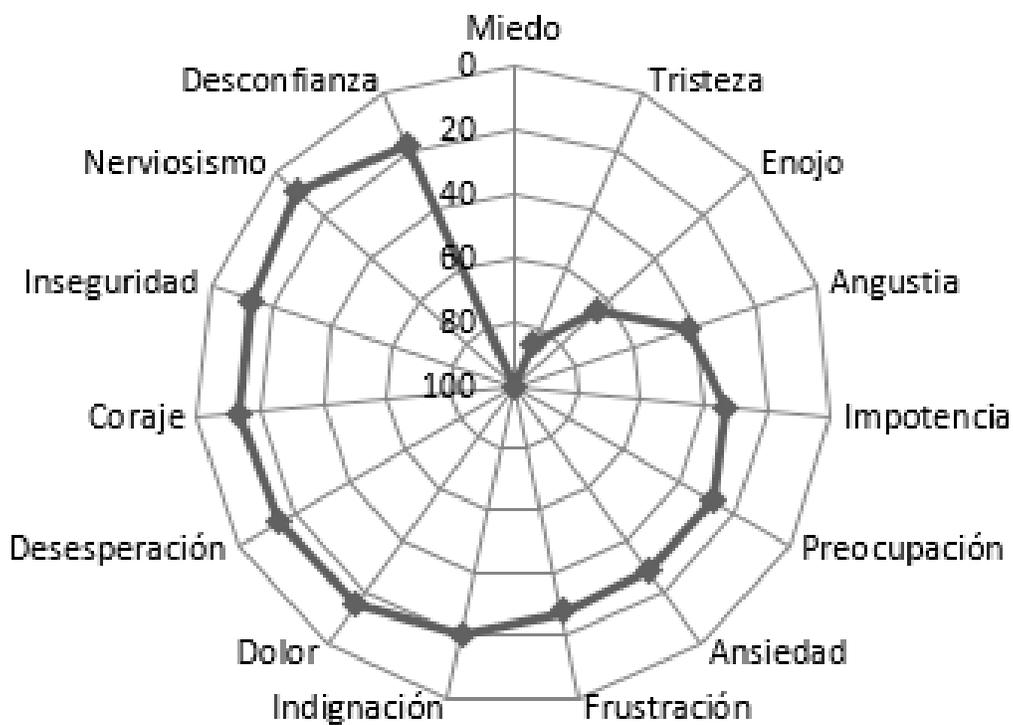
**Figura 18. Núcleo de red para el estímulo “Emociones ante la Violencia en la Comunidad”.**

El núcleo de la red semántica para el estímulo de “Emociones ante la violencia en la comunidad” con mujeres entre 17 y 22 años estuvo conformada por 15 definidoras siendo “Tristeza” (PS= 593), seguido de “Enojo” (PS= 529), después esta “Miedo” (PS= 377) e “Impotencia” (PS= 289), continua “Inseguridad” (PS= 184), “Coraje” (PS= 184), “Angustia” (PS= 121), “Indiferencia” (PS= 115), “Frustración” (PS= 109), “Preocupación” (PS= 102) “Odio” (PS= 100), “Decepción” (PS= 82), “Desconfianza” (PS= 66), “Desesperación” (PS= 62), y al final se encuentra “Temor” (PS= 61) (Figura 19).



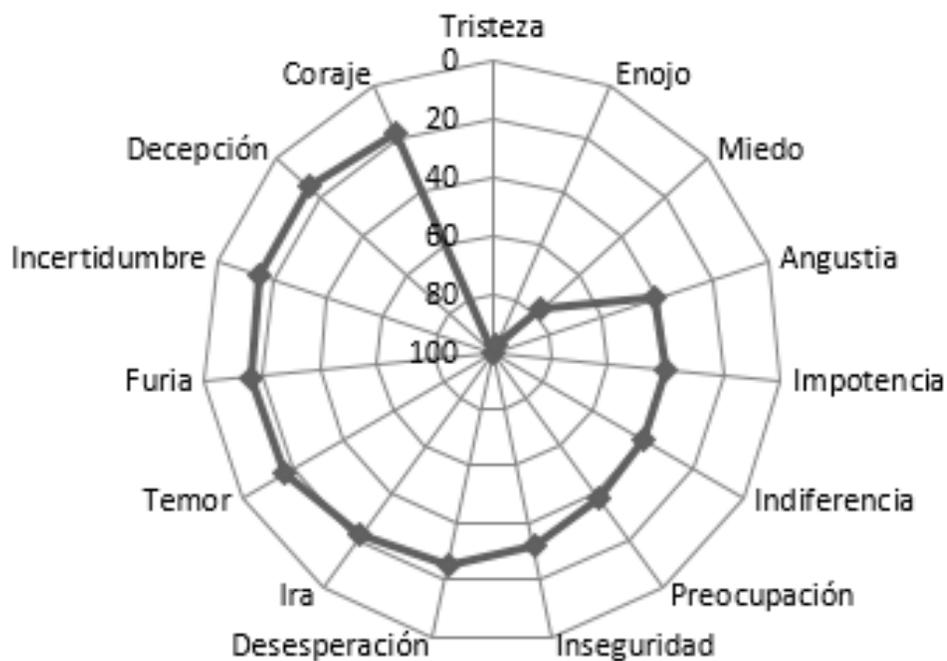
**Figura 19. Núcleo de red para el estímulo “Emociones ante la Violencia en la Comunidad” en mujeres de 17 a 22 años.**

El núcleo de la red semántica para el estímulo de “Emociones ante la violencia en la comunidad” con mujeres entre 23 y 30 años estuvo conformada por 15 definidoras siendo “Miedo” (PS= 131), seguido de “Tristeza” (PS= 112), después esta “Enojo” (PS= 85) e “Angustia” (PS= Impotencia), continua “Impotencia” (PS= 43), “Preocupación” (PS= 37), “Ansiedad” (PS= 37), “Frustración” (PS= 36), “Indignación” (PS= 27), “Dolor” (PS= 20) “Desesperación” (PS= 19), “Coraje” (PS= 18), “Inseguridad” (PS= 18), “Nerviosismo” (PS= 11), y al final se encuentra “Desconfianza” (PS= 10) (Figura 20).



**Figura 20. Núcleo de red para el estímulo “Emociones ante la Violencia en la Comunidad” en mujeres de 23 a 30 años.**

El núcleo de la red semántica para el estímulo de “Emociones ante la violencia en la comunidad” con hombres entre 17 y 22 años estuvo conformada por 15 definidoras siendo “Tristeza” (PS= 240), seguido de “Enojo” (PS= 234), después esta “Miedo” (PS= 187) e “Angustia” (PS= 98), continua “Impotencia” (PS= 97), “Indiferencia” (PS= 97), “Preocupación” (PS= 91), “Inseguridad” (PS= 77), “Desesperación” (PS= 60), “Ira” (PS= 53) “Temor” (PS= 41), “Furia” (PS= 38), “Incertidumbre” (PS= 37), “Decepción” (PS= 35), y al final se encuentra “Coraje” (PS= 32) (Figura 21).



**Figura 21. Núcleo de red para el estímulo “Emociones ante la Violencia en la Comunidad” en hombres de 17 a 22 años.**

El núcleo de la red semántica para el estímulo de “Emociones ante la violencia en la comunidad” con hombres entre 23 y 30 años estuvo conformada por 15 definidoras siendo “Miedo” (PS= 61), seguido de “Enojo” (PS= 36), después esta “Tristeza” (PS= 35) e “Ira” (PS= 27), continua “Frustración” (PS= 23), “Impotencia” (PS= 25), “Ansiedad” (PS= 22), “Coraje” (PS= 22), “Sorpresa” (PS= 13), “Indiferencia” (PS= 12) “Angustia” (PS= 11), “Intolerancia” (PS= 10), “Inseguridad” (PS= 10), “Preocupación” (PS= 9), y al final se encuentra “Decepción” (PS= 9) (Figura 22).



**Figura 22. Núcleo de red para el estímulo “Emociones ante la Violencia en la Comunidad” en hombres de 23 a 30 años.**

La última red muestra los resultados del estímulo “reacciones ante la violencia en la comunidad”, la cual estuvo conformada por 10 definidoras, siendo la más representativa la palabra “Enojo” (PS= 469), seguido de “Miedo” (PS= 450), después sigue “Impotencia” (PS= 317), “Indiferencia” (PS= 291), sigue “Tristeza” (PS= 244), por debajo de esta se encuentra “Denuncia” (PS= 176), “Inseguridad” (PS= 165), en las últimas opciones se encuentra “Ayudar” (PS= 163), “Frustración” (PS= 155), “Coraje” (PS= 153), “Gritar” (PS= 116), “Desesperación” (PS= 101), “Preocupación” (PS= 93), “Agresivas” (PS= 92), y finalmente “Defensa” (PS= 85) (Figura 23).



**Figura 23. Núcleo de red para el estímulo “Reacciones ante la Violencia en la Comunidad”**

## Discusión

El objetivo de la investigación fue identificar el significado de la violencia mediante la técnica de redes semánticas naturales modificadas de Reyes Lagunes (1993) en una muestra de la ciudad de México.

A partir de los resultados se concluye que actualmente el significado de la violencia incluye palabras que retratan la situación por la que está pasando esta muestra de la ciudad de México, a pesar de estar en distintas zonas de la ciudad. Los resultados coinciden con la definición que comparte la OMS (2012) sobre la violencia, sobre todo en el uso de la Fuerza Física, ya que en los resultados hubo palabras que predominaron como “Golpes”, “Agresión” o “Maltrato”.

Se puede resaltar que temas como la inseguridad o el desempleo no son predominantes actualmente en la construcción del significado de la violencia para esta muestra, en cambio, el nivel de manifestación de violencia parece aumentar de lo psicológico o lo verbal, directamente al daño físico, siendo esta la principal representación como se pudo observar en las redes de violencia y violencia en la comunidad, lo que se puede contrastar con estudios previos hecho por INEGI (2013) que reportan que la principal preocupación de la población de 18 años es el tema de la inseguridad (57.8%), seguido del desempleo (46.5%) y la pobreza (33.7%). El sondeo, realizado entre el 4 de marzo y el 26 de abril de 2013 en 95,810 viviendas, indica que en el 32.4% de los hogares mexicanos hubo al menos una víctima del delito en 2012, esto es, en 10.1 millones de hogares, por encima del 30.4 % reportado en 2011.

Al contrastar estos estudios con los resultados de esta investigación se concluye que estos temas resultan tener importancia en la población entre 23 y 30 años y no en la de 18 como se mencionó en los estudios de INEGI (2013), ya que dentro de los resultados de la red “tipos de violencia en la comunidad” tanto en la muestra de hombres como de mujeres con edades entre 23 y 30 años, se encuentran palabras como “Robos”, “Asaltos” o “Secuestros”, Se pueden agregar definidoras como “Insultos” o “Golpes” que se mencionaron en los resultados de “tipos de

violencia” general, en donde se puede hipotetizar que los actos delincuenciales no solo implican el hecho de arrebatar objetos materiales, sino que están cargados de violencia física y psicológica, englobando la violencia que se percibe en la comunidad. Este contraste es importante ya que los robos no solo consisten en conseguir bienes materiales, ahora incluyen las agresiones físicas que dejan a personas heridas o incluso muertas.

En cambio, en los resultados de la población con edad entre 17 y 23 años las definidoras con más valor semántico fueron “Física” “Psicológica” y “Sexual” tanto para hombres como para mujeres, sin especificar alguna conducta representativa. Esto da como resultado que en la red “consecuencias de la violencia en la comunidad” el tema de la “inseguridad” y la “desconfianza” se manifiesten.

Contrastando estos conceptos con otros de la misma investigación, se pueden observar que palabras que tienen que ver con una regulación social a nivel legal como “Denuncia” “ayudar” o “cárcel” son palabras de menor valor semántico, esto puede ser consecuencia de la normalización de la violencia, en donde las personas la conciben como algo cotidiano, una parte más de su vida, los asaltos son parte de la comunidad y las medidas de castigo de los actos violentos por parte del gobierno no funcionan, o no lo conciben como una solución.

Esto último se corrobora teóricamente ya que como menciona Carta (2013) la violencia comunitaria no rebasa el umbral de lo que la misma sociedad ha establecido como violencia legalmente sancionable, son actos incidentales y muchas veces no son sancionados.

Otro aspecto importante es que la violencia familiar se percibe como parte de la violencia en la comunidad, cuando teóricamente se toman como tipos diferentes de violencia. Al relacionar este resultado con análisis del INEGI (2013), menciona que la violencia intrafamiliar es un abuso que refuerza las jerarquías de género y edad. Además, reportan que en México, del total de personas generadoras de violencia, 91 de cada 100 son hombres y 9 mujeres.

Esto último se puede contrastar con los datos que se obtuvieron en la percepción de “violencia en la comunidad”, en donde las mujeres mencionan “Familiar” y los hombres no presentan esta definidora, lo cual se puede interpretar que las mujeres perciben más la violencia en la familia que los hombres.

Otro punto que se pudo observar es que en los resultados se percibe la violencia de género, pero solo va dirigido hacia la mujer, no se hace referencia a que sea dirigida hacia el hombre, al contrario, los hombres son percibidos como parte de la violencia, esto se refleja en el núcleo “Tipos de violencia en la comunidad” de mujeres entre 23 y 30 años. Es importante resaltarlo, ya que aún no se percibe de manera significativa la violencia en hombres y no se habla de ella con un valor equitativo como a la mujer.

Esto último queda comprobado con los datos tanto del programa de fortalecimiento a la transversalidad de la perspectiva de género (2011) como de INEGI (2008) en donde mencionan que, del total de víctimas de la violencia comunitaria, un 93.7% son mujeres. 60% de mujeres de 15 y más años en el Distrito Federal declararon haber sido agredidas en el entorno comunitario (calle, cines, deportivos, transporte, etc.). De cada 100 mujeres, 65 de ellas sufren violencia en el ámbito público. Del total de averiguaciones previas por el delito de violación, alrededor del 29% corresponden a violaciones en el ámbito comunitario: calle, lugares públicos, espacios de convivencia, (fiestas) y transporte público (taxis).

Contrastando la información con los resultados obtenidos en violencia en la comunidad en las mujeres de 17 a 22 años se obtuvieron palabras como “golpes”, “gritos” e “inseguridad”, mientras que las mujeres de con edad de 23 a 30 años percibieron palabras como “Robos”, “Asaltos” o “Violación”,

En el caso de los hombres de 17 a 22 años se obtuvieron palabras como “Golpes” “Asaltos” “Insultos” o “Gritos”, mientras que los hombres de 23 a 30 reportaron definidoras como “Robos” “Agresión” “Pelears” o “Asesinatos”.

A pesar de que los registros mencionan datos obtenidos de muestras de mujeres, en los resultados de esta investigación demuestra que tanto hombres como mujeres perciben a la violencia comunitaria de manera similar, es decir con actos delictivos y agresiones físicas.

Dentro de los resultados de tipos de violencia en tu comunidad se encuentra la violencia familiar, solo después de los tres tipos de violencia más mencionados que son la física, psicológica y sexual. Esto concuerda con el marco teórico en donde se menciona a la familia como parte del microsistema de acuerdo al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), en donde la comunidad también está integrada, se puede decir que, al referirse a la violencia en la comunidad, también se está hablando que la violencia familiar y la violencia de género también están involucradas.

Además, se registró que uno de cada tres hogares del área metropolitana de la ciudad de México sufre algún tipo de violencia intrafamiliar y que las mayores presencias de actos de violencia en los hogares son provocadas por hombres (INEGI, 2003).

Dentro de los resultados que se pudieron observar en los núcleos para “emociones ante la violencia en la comunidad” sobresalen tanto en hombres como mujeres de 17 hasta 30 años, “tristeza”, “Enojo” y “Miedo”. Estas emociones se pueden relacionar con problemas en diferentes entornos, ya sea familiar, laboral o de pareja, etc. Y son puntos clave que en donde la psicología aplicada puede intervenir para el beneficio de la población.

La aportación de esta investigación fue obtener datos que tienen que ver con las reacciones de la gente ante la violencia, en donde podemos concluir a partir de los resultados de la red “emociones ante la violencia en la comunidad” y “reacciones ante la violencia en la comunidad” que están presentes emociones como “Enojo” y “Miedo” principalmente, seguido después de “tristeza”, “frustración” e “impotencia” que genera el no poder resolver aquellas problemáticas que se perciben en la comunidad, en los últimos lugares se puede encontrar “denuncia” o “ayudar” que

resulta interesante debido a que no se perciben como acciones importantes que den solución a la violencia, además, están por debajo de las consecuencias emocionales, las cuales se ha visto en otros estudios INEGI (2003, 2005, 2011) que son las consecuencias de las expresiones más frecuentes de violencia emocional en la familia, que es parte de la violencia en la comunidad.

Las limitaciones que se pudieron observar en la investigación fue el tamaño de la muestra por lo que no se pueden generalizar los datos ya que la muestra no es representativa y no fue obtenida de manera probabilística.

## **Conclusión**

Se puede concluir que la violencia comunitaria se percibe como un constructo en donde influyen diferentes factores, como la violencia en la pareja, de género, familiar, sexual, física y psicológica, y sus consecuencias son principalmente de tipo emocional, en donde predomina el enojo, miedo, la tristeza, impotencia, inseguridad y la frustración.

La investigación pretende que, con estos resultados, se describa cómo se vive la violencia en la comunidad actualmente en la ciudad de México, además de hacer una aportación sobre su significado en la violencia comunitaria, y cuáles son las reacciones emocionales y las consecuencias. Se sugiere para estudios posteriores que los resultados puedan ser utilizados para la elaboración de una escala psicométrica que permita medir este constructo, ya que su importancia radica en continuar actualizando la forma de poder entenderlo, ya que al ser un fenómeno social, no es estático. Además, que se puedan elaborar planes de intervención que permitan que la gente pueda tener mejores estrategias de afrontamiento en distintas esferas, como puede ser la esfera emocional, cognitiva, y en la relación con los demás, ante las distintas manifestaciones de la violencia. Se hace mención a la importancia de los planes de intervención, ya que las consecuencias emocionales como el miedo, frustración o enojo pueden llegar a ser desfavorables y afectar de manera significativa las actividades de la población, como se observa con los estudios que se han revisado, es ahí donde los planes de prevención y las intervenciones psicológicas pueden ser aplicables.

## Referencias

- Aguado- Aguilar, L. (2001). *Aprendizaje y Memoria*. Revista de Neurología. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Madrid: España. recuperado de: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/3204/k040373.pdf>
- Anderson, J. R. (19983). *The Architecture of Cognition*. Cambrigde, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (2001). *Aprendizaje y Memoria: Un enfoque integral*. Mc Graw Hill: México.
- Atkinson, R.C., Y Shiffrin, R.M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. Nueva York: Academic Press.
- Ausubel, D.P. (1978). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. Trillas: México.
- Baddeley, A. D. (1983). *Working memory*. Philos Trans R. Soc London B. 302: 311-24.
- Baddeley, A. D. (1998). *Memoria Humana. Teoría y Práctica*. McGraw Hill: Madrid.
- Bandura, A., Walters R. H. (1974). *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A social cognitive theory*. US: Prentice Hall.
- Barlett, C. (1932). *Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Beck, A. T. (1964). *Thinking and Depression: II. Theory and therapy*. *Archives of General Psychiatry*, 10, 561- 571.
- Beck, J. (2000). *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Gedisa: España.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Trotta: Madrid.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis: Madrid.
- Berlo, D. (2000) *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Ateneo: Buenos Aires.
- Bourne, L., Dominowsky, R., Y Loftus, E. (1979). *Cognitive processes*. New Jersey. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979) (2da ed. 1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development*. En N. Smelser Y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, 6963-6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Bronfenbrenner, U. Y Ceci, S. J. (1994). *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. Y Morris, P. (1998). *The ecology of developmental process*. En W. Damon (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., 993-1028). New York: John Wiley.
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y mundos posibles*. Gedisa: España.
- Bruner, J. (1991). *Actos del significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza: España.
- Buvinic, M., Morrison, A., Y Orlando B. M. (2005) *Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. *Papeles de Población*, 43, pp. 167-214.
- Caballero, N. (2013). *Percepción de Violencia en el noviazgo de los adolescentes*. Universidad Don Vasco A.C.
- Calvete, E Y Orue, I. (2010). *Cognitive Schemas and Aggressive Behavior in Adolescents: The Mediating Role of Social Information Processing*. *The Spanish Journal of Psychology*. 13 (1), 190-201. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17213039014>
- Carta, P. (2013). *Violencia Social: Diagnóstico de género de la zona oriente de la Ciudad de México*. Secretaría de Desarrollo Social: México.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. Y Murgui, S. (2010). *Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal*. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), pp. 21- 34.
- Chomsky, N. (1959). *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, 35 (1).
- Chomsky, N. (1971). *The case against B. F. Skinner*. Nueva York, Review of books.

- Centro de Análisis de Políticas Públicas (2010). *Índice de Seguridad Ciudadana y Violencia*.
- Collins, A. Y Quillian, M. (1969) *Retrieval time for Semantic Memory*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 8, 240-247.
- Collins, A. M. Y Loftus, E. F. (1975). *A spreading activation theory of semantic processing*. *Psychological Review*. 5, 85-88.
- CONAPRED (2009). *La discriminación y la violencia contra las mujeres en el transporte público de la Ciudad de México*.
- Cooley-Strickland, M., Quille, T.J., Griffin, R.S., Stuart, E.A., Bradshaw, C.P., Y Furr- Holden, D. (2009). *Community Violence and Youth: Affect, Behavior, Substance Use, and Academics*. *Clinical Child and Family Psychogoly Review*, 12, 127–156.
- Corsi, J. (2006). 6 edición. *Violencia Familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Paidós: Argentina.
- Corwin, D. L., Y Keeshin, B. R. (2011). Estimating present and future damages following child maltreatment. *Child and Adolescent Clinics of North America* 20, 505-518.
- Crespo, A. (2002). *Cognición Humana. Mente, Ordenadores y Neuronas*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Davidson, E. Y Smith, W. P. (1982). *Imitation, social comparison, and self-reward*. *Child Development*, 14, 380-386.
- Dickinson, A. (1980). *Teorías actuales del aprendizaje animal*. *Debate: Madrid*.
- Domínguez, A. (2002). *Lenguaje y Psicología*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Domínguez, E. A., Reyes Lagunes, I. Y Muzquiz, A. M. (2003). *Estudio transcultural del significado psicológico de violencia: México y España*. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 19, (1), 21-37.
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente*. Lumen: España.
- Eisenson, J., Auer, J, J., Y Irwing, J.V. (1963). *The Psychology of communication*. New York: Appleton Century Croft.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Nueva York, Lyle Stuart.
- Ellis A., Abrahms E. (1978). *Terapia Racional Emotiva (TRE): Mejor salud y superación personal afrontando nuestra realidad*. Nueva York: Springer Publishing Company.

- Erdley, A., Michelle, S., Shepherd, J. Y Holleb, J. (2010). *Social-Cognitive Models and Skills*. En D.W. Nangle et al. (Eds.). Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. USA: ABCT Clinical Assessment Series Springer Science Business Media. 21-35.
- Figueroa, N. J., González, E. Y Solis, V. (1981). *Una Aproximación al problema de significado: Las Redes Semánticas*. Revista Latinoamericana de Psicología, 13 (3), 447-458.
- Fontana, B. (2004). *De vergüenzas y secretos: consideraciones sobre la violencia sexual*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gagné, E.D. (1990). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Visor: Madrid.
- García, F. (2001). *Modelo Ecológico/ Modelo Integral de Intervención de Atención Temprana*. XI reunión interdisciplinaria sobre poblaciones de alto riesgo de Deficiencias. Madrid, España.
- García-Villanueva, J., De la Rosa-Acosta, A. Y Castillo-Valdés, J. S. (2012). *Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 495-512.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*, Paidós: Barcelona.
- Gardner, M., Y Brooks-Gunn, J. (2009). *Adolescents exposure to community violence: Are neighborhood youth organizations protective?* *Journal of Community Psychology*, 37, 505- 525.
- Gudiño, O. G., Nedeem, E., Kataoka, S. H., Y Lau, A. S. (2011). *Relative impact of violence exposure and immigrant stressors on Latino youth psychopathology*. *Journal of Community Psychology*, 39, 316-335.
- Hernández, F. (1998). *Aplicación de la técnica de redes semánticas a tres conceptos asociados a las relaciones de pareja: amor, celos y temor*. Recuperada de <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Licenciatura/19.pdf>
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós Educador: México.

- Hojman, D. (2004). *Inequality, Unemployment and Crime in Latin American Cities*, *Crime, Law & Society*, vol. 41, pp. 33-51.
- Huesmann, R. (1998). *The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior*. En Rusell, G. Geen y Edward Donnerstein (Ed.). *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy*. (73-109). New York: Academic Press.
- Huesmann, L. Y Kirwil, L. (2007). *Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer*. En Flannery, D. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- INMUJERES. (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia*. México. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2013) Reporte de la violencia en México. Recuperado de: [http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2013/5/boletindeprensa\\_imco\\_reporteviolenia\\_abril.pdf](http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2013/5/boletindeprensa_imco_reporteviolenia_abril.pdf)
- Instituto de la Mujer para el Estado de Morelos. (2010). *Violencia patrimonial: guía informativa para su prevención y atención*. México. Instituto de la mujer para el Estado de Morelos; Inmujeres.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2003). *Estadísticas a propósito del día internacional para la eliminación de la violencia contra las mujeres*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *Mujeres y Hombres en México*. Novena Edición.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2011*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2013*.
- Junta de Prácticas Basadas en Evidencia para Puerto Rico (JPBEPR) (2012). Informe Ejecutivo: "Prevención Violencia Comunitaria".
- Kaplan V. C. (2006). *Violencias en Plurar: Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Davila: Buenos Aires.

- Klandermans, B. (1992). *La construcción social de la protesta política y los campos pluriorganizativos*. En: Laraña, E. (coord.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Lambert, S. F., Nylund-Gibson, K., Copeland-Linder, N., Y Ialongo, N. S. (2010). *Patterns of community violence exposure during adolescence*. *American Journal of Community Psychology*, 46, 289-302.
- Lega L, Caballo E.V., Ellis, A. (1997). *Teoría práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- Lemerise, A. Y Arsenio, F. (2000). *An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing*. *Child Development*. 71(1), 107-118.
- Luria, A.R. (1975). *Atención y Memoria*. Ediciones Roca: México.
- Luria, A.R. (1977). *Introducción Evolucionista a la Psicología*. Fontanella:Barcelona.
- Luria, A.R. (1985). *Cerebro y Memoria: Alteraciones de la memorización voluntaria e involuntaria en lesiones locales del cerebro*. Letras: México.
- Margolin, G., Y Gordis, E. B. (2000). *The effects of family and community violence in children*. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479
- Mazur, J. E. (2002). *Learning and Memory*. Prentice Hall: Nueva Jersey.
- Melero, M. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. (2da. Ed.). México: Siglo XXI.
- Mercado, D. (2002). *Procesamiento humano de la información*. Trillas: México.
- Mestre, J.M. Y Palmero, F. (2004). *Procesos Psicológicos Básicos*. Ed. McGraw-Hill: México.
- Morris, C. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Losada: Argentina.
- Moser, C. (2004). *Urban Violence and Insecurity: An introductory Roadmap, Environment and Urbanizations*, 16 (3). 3-16.
- Moser, C. Y McIlwaine, C. (2000). *Percepciones de la violencia urbana: Técnicas de evaluación participativa*. Región de América Latina y el Caribe.
- Neria, A. C. (2014). *Significado Psicológico de las manifestaciones de violencia en adolescentes agresores y víctimas en una secundaria pública*. Tesis de Licenciatura. UNAM. 208.
- Norman, D. (1970). *Models of Human Memory*. New York. Academic Press

- Norman, D.A. (1990). *La Psicología de los Objetos Cotidianos*. Nerea: Bilbao.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Organización Panamericana de la Salud.
- Osgood, Ch. (1973). *Curso superior de psicología experimental*. Trillas: México
- Papalia, D. Y Olds, S. (1997). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill: México.
- Perez, A. Y Perez, L. (2009). *Escucha lo que te digo...Accediendo al significado de la violencia en una pareja*. Tesis de licenciatura. UNAM. 127.
- Pettit, G. Y Mize, J. (2007). *Cognitive processes in the development of antisocial and violent behavior*. En Flannery, D., Vazsonyi, A. y Waldman, I. (Ed.). *The Cambridge handbook of Violence behavior and aggression*. USA: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica: México.
- Piaget, J., Y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata: España
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata: Madrid.
- Programa de fortalecimiento a la transversalidad de la perspectiva de género 2011
- Ramírez, M. A. Y Larralde, L. (2001). *Violencia en casa: Guía informativa para su prevención y atención*, México: Cámara de Diputados.
- Reyes Lagunes, I. (1993). *Redes semánticas para la construcción de instrumentos*. Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. IX, No.1, 81-97.
- Reyna, C., Ison, M, Y Brussino, S. (2011). *Comportamiento social y procesamiento de la información en niños argentinos*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 11 (1), 57-78. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num1/282/comportamiento-social-yprocesamiento-de-ES.pdf> Revisado el 26/08/2012
- Rodríguez, J. (2007). *Violencia hacia la pareja: revisión histórica*. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 7, 77-95
- Ruiz-Vargas, J. M. (2002). *Memoria y Olvido. Perspectiva evolucionista, cognitiva y neuro-cognitiva*. Trotta: Madrid.

- Salas-Menotti, I. (2008). *Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana*. Revista Diversitas 4. 331-343.
- Salvador, E. (2013). *Consecuencias psicosociales en las mujeres violentadas por su pareja*”, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. 2013.
- SanMartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos*. Ariel: Barcelona.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson: México.
- Skinner, B. F. (1950). *Are theories of learning necessary*. Psychological Review, 57, 193-216.
- Szalay, L., Bryson, A. (1974). *Psychological meaning: comparative analyses and theoretical implications*. Journal of Personality and Social Psychology. 30, 6, 860-870.
- Tennyson, R.D. (1992). *An Educational Learning Theory for Instructional Design, Educational Technology*, enero, 36-41.
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. Paidós: Buenos Aires.
- Torrice E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., Y López, J. (2002). *El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 18, pp. 45-59.
- Tulving, E. (1962). *Subjective organization in free recall of unrelated words*. Psychological Review. 69, 344-354.
- Valdez, J. Y Hernández, A. (1986). *Padre, Madre, Dios y Virgen: Redes Semánticas. Convergencias Conceptuales*. Tesis de licenciatura. UNAM.
- Valdez, M. J. (1991). *Las categorías Semánticas, Usos y Aplicaciones en Psicología Social en México*. 3. 139-143.
- Valdez, M. J. Y Reyes L. I. (1992). *Las categorías Semánticas y el Autoconcepto*. La Psicología Social en México. 4. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Valdez, M. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. (3ra ed.). México: Universidad Autónoma del Estado de México UAEM.
- Valle, F. (1991). *Psicolingüística*. Morata: Madrid.
- Vázquez, F. (2001). *La Memoria como Acción Social. Relaciones, Significados e Imaginario*. Barcelona: Paidós.

- Vega, M. Y Cuetos, F. (Eds.) (1999). *Psicolingüística en español*. Trotta: Madrid.
- Vera, J.A., Pimentel C.A., Y Batista de Albuquerque F.J. (2005). *Redes Semánticas: Aspectos Teóricos, Técnicos, Metodológicos y Analíticos*. Revista Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México. 439-451.
- Vivas, J., Comesaña, A., Y Vivas, L. (2007). *Evaluación de las Redes Semánticas de Conceptos Académicos en Estudiantes Universitarios*. Psico USF. 12 (1) 111-119.
- Vygotsky, L. S. (2006) 9ª reimpresión. *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Quinto Sol: México.
- Wenz-Gross, M., Y Siperstein, G. N. (1998). *Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support and adjustment*. *Exceptional Children*, 65, 91-100.
- Zermeño, A.I., Arellano, A.C., Y Ramírez, V.A. (2005). *Redes Semánticas Naturales: Técnica para Representar los Significados que los Jóvenes tienen sobre Televisión, Internet y Expectativas de Vida*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Universidad de Colima. 305-334.

# Anexo



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE PSICOLOGÍA**



Folio: \_\_\_\_\_

Estamos realizando una investigación sobre Violencia en la comunidad. Te pedimos que respondas de la manera más honesta, tus respuestas serán completamente anónimas y utilizadas con fines de investigación. Agradecemos tu colaboración.

Fecha: _____	Sexo: _____	Vives con: Mamá, Papá y Hermanos: _____
		Solo Mamá: _____
		Solo Papá: _____
Edad: _____	Delegación o Municipio: _____	Esposo (a): _____
		Solo: _____
Escolaridad: Preparatoria: _____	Ocupación: _____	Familiares: _____
Licenciatura: _____		Otro: _____
Trunca: _____		
Otro: _____		

**Instrucciones:**

Defina los conceptos que a continuación se presentan, empleando un mínimo de cinco palabras suelta, sin utilizar artículos (el, la, los, las) o preposiciones (a, ante, de, desde, cabe, contra, etc.). Enseguida, ordene cada palabra de la siguiente manera: Ponga el número 1 a la palabra que considere tenga una mayor relación con el concepto, el número dos a la palabra que le sigue en importancia, y así sucesivamente hasta ordenarlas todas.

Ejemplo:

**Manzana**

Definidoras

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

## Violencia

Definidoras

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Violencia en tu comunidad

Definidoras

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Tipos de violencia en tu comunidad

Definidoras

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Las consecuencias de la violencia en mi comunidad son:**

Definidoras

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Las emociones que tengo ante la violencia en mi comunidad son:**

Definidoras

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Las reacciones que tengo ante los actos de violencia en mi comunidad son:**

Definidoras

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Jerarquía

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*GRACIAS POR TU COLABORACIÓN*