

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN DESARROLLO HUMANO

TESIS

EFECTOS COGNITIVOS Y
EMOCIONALES DE LA VIOLENCIA
SOCIAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS
DE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS: UN
ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN
DESARROLLO HUMANO

PRESENTA

ROCIO MÉNDEZ PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ LUIS CAÑAS MARTÍNEZ



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Marzo de 2026.



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
18 de marzo de 2026

C. Rocío Méndez Pérez

Pasante de la Licenciatura en Desarrollo Humano

Realizado el análisis y revisión correspondiente a su trabajo recepcional denominado **“Efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: un estudio biográfico-narrativo.”** en la modalidad de tesis.

Nos permitimos hacer de su conocimiento que esta Comisión Revisora considera que dicho documento reúne los requisitos y méritos necesarios para que proceda a la impresión correspondiente, y de esta manera se encuentre en condiciones de proceder con el trámite que le permita sustentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

Revisores

Dra. Laura Hernández Pinto

Dr. José Ramiro Cortés Pon

Dr. Rubén Antonio Moreno Moreno

Firmas:

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo académico a Dios, por brindarme las herramientas necesarias para forjar mi camino, dándome fuerza y perseverancia en cada uno de mis pasos, tanto en mi vida personal como académica; sin duda, ha sido una gran guía.

Con todo mi corazón, dedico este logro a mi mamá, quien es el principal motivo en mi vida para seguir superándome. Sin su ejemplo, no sería la mujer que soy hoy. Su amor incondicional, sus sacrificios y su apoyo constante en cada etapa de mi vida me han demostrado la gran mujer que es; además, me motiva a continuar adelante con mis proyectos personales, académicos y profesionales.

A mi hermana, quien ha sido un gran ejemplo para mí, por ser una persona incondicional que me comprende, me aconseja y comparte conmigo cada momento de felicidad y tristeza. Ha sido cómplice en cada etapa de mi vida, motivándome siempre a seguir adelante con mis estudios.

A mis sobrinas a quienes amo incondicionalmente y que son una de las razones por las que me preparo profesionalmente, con la esperanza de que, cuando cursen su formación académica, se motiven a superarse y culminar sus estudios. Enseñarles a no rendirse es una de mis mayores motivaciones.

A mis familiares y seres queridos, quienes me han aconsejado y alentado a continuar con mis estudios; en especial a mi abuelita, quien siempre me ha acompañado y me ha tenido presente en sus oraciones.

Asimismo, dedico este logro de manera especial a mi prima Monse, quien me ha enseñado el valor de ser una hermana mayor y ha sido un pilar constante de apoyo y motivación en cada etapa. Me llena de orgullo su compromiso y capacidad para seguir aprendiendo, cualidades que sin duda la llevarán a ser una politóloga exitosa. Por ello, hoy me esfuerzo académicamente para ser un ejemplo para ella: dar siempre lo mejor y no rendirse jamás.

Finalmente, dedico este trabajo a todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron a mi crecimiento personal y académico, haciendo posible la culminación de este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mi director de tesis, el Dr. José Luis Cañas Martínez, ya que sin su experiencia, orientación y apoyo en este proyecto de investigación no habría sido posible su realización. Tuve la fortuna de contar con su guía a lo largo de este proceso, por lo cual le expreso mi más profundo agradecimiento. A pesar de las dificultades que se presentaron, siempre me acompañó y brindó su respaldo; sin duda, su experiencia como investigador contribuyó significativamente a mi crecimiento personal y profesional. Con respeto y admiración, destaco la excelente persona que es, tanto en el ámbito académico como profesional.

Asimismo, agradezco a mi familia por todo el apoyo recibido durante este proceso, en especial a mi mamá, a mi hermana y a mi hermano, quienes han sido mi compañía y mi principal motor para seguir adelante. Agradezco profundamente su constante motivación para no rendirme y cumplir mis sueños; a pesar de las dificultades presentadas, nunca me dejaron sola. Valoro de todo corazón el amor, el cariño y el apoyo incondicional que me han brindado.

Agradezco también a cada uno de los amigos que hice en este camino, quienes nunca dejaron de motivarme y siempre me demostraron su lealtad y afecto. Aprecio sinceramente la compañía y el apoyo que me ofrecieron durante esta etapa.

Expreso mi más sincero agradecimiento a mis revisores de tesis, quienes, con su conocimiento, compromiso y aportaciones, contribuyeron de manera significativa a mi formación académica y profesional, brindándome valiosas enseñanzas.

De manera especial, agradezco a todas y cada una de las personas que, de forma directa o indirecta, aportaron consejos y palabras de aliento que hicieron posible la realización de este proyecto. Finalmente, pero no menos importante, agradezco a Dios por permitirme culminar una etapa más en mi vida.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.....	12
METODO	12
1.1 Planteamiento del problema	12
1.2 Justificación.....	13
1.3 Pregunta de investigación.....	14
1.4 Objetivos de la investigación	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos	14
1.5 Metodología	15
1.5.1 Enfoque epistemológico y posicionamiento del estudio	15
1.5.2 Tipo de estudio y diseño metodológico	15
1.5.3 Contexto del estudio.....	16
1.5.4 Participantes, población y muestra.....	16
1.5.5 Técnicas e instrumentos	16
1.5.6 Estrategia de análisis	17
1.5.7 Consideraciones éticas	17
1.6 Metodología Biográfico-Narrativa	17
1.6.1 Fundamentación epistemológica del estudio	17
1.6.2 Comprensión narrativa de la experiencia juvenil.....	20
1.6.3 Unidad de análisis y lógica narrativa.....	22
1.6.4 Estrategia de muestreo y criterios narrativos de selección	24
1.6.5 Técnicas de producción narrativa de la información	27
1.6.6 Estrategia de análisis narrativo	30
1.6.7 Criterios de rigor cualitativo: credibilidad, reflexividad y coherencia.....	32
Credibilidad interpretativa	32
Reflexividad del investigador	33

Coherencia epistemológica y metodológica	34
Síntesis del rigor metodológico	35
1.6.8 Consideraciones éticas desde una perspectiva psicosocial y de cuidado.....	35
Consentimiento informado como proceso relacional	36
Cuidado emocional y no maleficencia.....	36
Confidencialidad, anonimato y resguardo de la información.....	37
Canalización y responsabilidad institucional.....	37
Uso ético e interpretativo de los relatos	38
Síntesis ética del capítulo metodológico.....	38
CAPITULO II.....	39
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	39
2.1 La violencia social como fenómeno estructural y subjetivo.....	39
2.1.1 Violencia estructural y simbólica en contextos urbanos.....	42
2.1.2 Violencia social en México y Chiapas.....	45
2.2 Juventud universitaria y vulnerabilidad social.....	47
2.2.1 Conceptualizaciones sobre juventud.....	51
2.2.2 Condiciones psicosociales de los jóvenes universitarios en contextos de violencia.....	54
2.2.3 Identidad y resiliencia en la etapa universitaria	57
2.2.4 Lenguaje juvenil y representaciones sociales de la violencia.....	59
2.3 Efectos cognitivos y emocionales de la violencia social.....	63
2.3.1 Afectaciones cognitivas	65
2.3.2 Teorías psicológicas integradas	68
Síntesis teórica articulado con la metodología.....	71
CAPÍTULO III.....	74
MARCO CONTEXTUAL Y SITUACIONAL.....	74
3.1 Contexto sociohistórico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.....	74
3.1.1 Urbanización, desigualdad y juventud.....	75
3.1.2 Dinámicas de violencia cotidiana.....	76
3.1.3 Juventud universitaria en Chiapas	77
3.2 Violencia social en el ámbito universitario	78

3.2.1 Contextos urbanos de la experiencia estudiantil: movilidad, espacios públicos y condiciones cotidianas de inseguridad	78
3.2.3 Trayectos universitarios: transporte público y movilidad insegura	82
3.3 Entorno educativo y bienestar psicológico.....	86
Síntesis contextual.....	86
CAPÍTULO IV.....	89
RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	89
4.1 Narrativas de los jóvenes universitarios.....	89
4.1.1 Análisis narrativo por caso.....	91
4.2 Ejes emergentes de sentido.....	104
4.2.1 La violencia social como clima permanente	104
Efectos cognitivos.....	105
Efectos emocionales	106
4.2.2 Reorganización cognitiva orientada a la autoprotección.....	107
4.2.3 Afectividad marcada por miedo e incertidumbre	108
4.2.4 Identidad juvenil en tensión	109
4.2.5 Redes de apoyo y resiliencia narrativa.....	109
4.3 Discusión y contrastación con la literatura.....	111
CAPÍTULO V	113
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO HUMANO Y RECOMENDACIONES INSTITUCIONALES	113
5.1 Conclusiones generales.....	113
5.2 Implicaciones teóricas para el desarrollo humano y la psicología.....	115
5.3 Implicaciones prácticas para la intervención psicosocial	116
5.4 Implicaciones institucionales para la educación superior	116
5.5 Recomendaciones	120
5.6 Líneas futuras de investigación.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	126
ANEXO A	126
Guía de entrevista biográfico–narrativa	126

Eje 1. Trayectoria personal, vital y universitaria	126
Eje 2. Vida cotidiana, ciudad y experiencia urbana	127
Eje 3. Violencia social como experiencia y clima cotidiano	127
Eje 4. Afectaciones cognitivas.....	127
Eje 5. Afectaciones emocionales	128
Eje 6. Afrontamiento, redes de apoyo e identidad	128
ANEXO B	129
Consentimiento informado para participación en investigación	129
ANEXO C	130
Mapas narrativos y esquemas de análisis	130
C.1 Mapa narrativo básico utilizado	130

INTRODUCCIÓN

La violencia social constituye uno de los fenómenos más complejos, persistentes y determinantes de las sociedades contemporáneas, particularmente en contextos latinoamericanos caracterizados por profundas desigualdades estructurales, precarización de la vida cotidiana y debilitamiento progresivo de los lazos comunitarios. En el caso de México, la violencia ha dejado de ser un acontecimiento excepcional para convertirse en un clima social permanente que atraviesa prácticas cotidianas, relaciones interpersonales, trayectorias educativas y procesos de subjetivación. Este escenario configura condiciones de incertidumbre, vulnerabilidad y malestar que impactan de manera directa en el desarrollo humano y el bienestar psicológico de amplios sectores de la población.

Desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, la violencia social no puede reducirse exclusivamente a actos delictivos o agresiones físicas visibles. Diversos enfoques provenientes de la psicología social, la sociología y los estudios del desarrollo humano han señalado que la violencia adopta formas estructurales, simbólicas y culturales que producen daños profundos, aunque muchas veces invisibilizados o naturalizados. En este sentido, la violencia no solo se ejerce, sino que se vive, se percibe y se interioriza, afectando la manera en que los sujetos interpretan su entorno, se relacionan con los otros y construyen sentido sobre su propia experiencia vital.

Organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, han advertido que la exposición prolongada a contextos violentos genera efectos acumulativos en la salud mental, el desarrollo psicosocial y la capacidad de las personas para proyectar su futuro, aun cuando no existan experiencias traumáticas directas. La violencia, entendida como el uso del poder que produce daño físico, psicológico o social, se manifiesta también a través de la privación, la amenaza constante, el miedo anticipatorio y la normalización del sufrimiento. Estas expresiones deterioran progresivamente el bienestar subjetivo y colectivo, incidiendo en las condiciones necesarias para el desarrollo humano integral.

En este contexto, los jóvenes universitarios constituyen un grupo social particularmente sensible frente a los efectos de la violencia social. La etapa universitaria representa un momento

crucial del ciclo vital, caracterizado por la consolidación de la identidad, la construcción de autonomía, el fortalecimiento de habilidades cognitivas complejas y la definición de proyectos académicos, profesionales y de vida. Sin embargo, estas tareas del desarrollo se ven atravesadas por contextos de inseguridad, precariedad económica y fragmentación social que limitan las oportunidades de crecimiento personal, aprendizaje significativo y bienestar emocional.

La universidad, concebida tradicionalmente como un espacio privilegiado para la formación crítica, la movilidad social y el desarrollo humano, no se encuentra aislada del contexto social en el que se inserta. Por el contrario, funciona como un microcosmos donde se reproducen y resignifican las tensiones estructurales de la sociedad, incluyendo la violencia simbólica, la desigualdad y la inseguridad cotidiana. De este modo, la experiencia universitaria se ve atravesada por miedos, restricciones, estados de alerta permanente y estrategias de autoprotección que inciden directamente en los procesos cognitivos, emocionales y relacionales del estudiantado.

Desde la psicología social y comunitaria, la violencia no puede comprenderse únicamente como un fenómeno externo o contextual, sino como un proceso relacional que se inscribe en la subjetividad de los sujetos. La exposición constante a contextos violentos produce lo que diversos autores denominan sufrimiento social, entendido como una forma de malestar que emerge de condiciones estructurales injustas y que se expresa en emociones persistentes de miedo, ansiedad, tristeza, desconfianza e incertidumbre. Estas afectaciones no deben interpretarse como patologías individuales, sino como respuestas adaptativas a entornos percibidos como amenazantes e impredecibles, lo cual resulta central para un enfoque de desarrollo humano con sensibilidad psicosocial.

En el plano cognitivo, la violencia social tiene repercusiones significativas en procesos fundamentales para la experiencia universitaria, tales como la atención, la memoria, la concentración y el aprendizaje. El estrés crónico, la hipervigilancia y la sensación de amenaza constante consumen recursos cognitivos esenciales, dificultando la elaboración profunda de la información y el rendimiento académico. En el plano emocional, la violencia se traduce en estados afectivos persistentes que influyen en la motivación, la regulación emocional, la percepción de autoeficacia y la construcción del sentido de futuro.

En ciudades intermedias como Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, la violencia social adquiere características particulares asociadas a procesos de urbanización acelerada, desigualdad social persistente y una creciente percepción de inseguridad. Aunque la ciudad no siempre se ubica entre los contextos de violencia extrema a nivel nacional, ello no implica la ausencia de un impacto psicosocial significativo. La violencia cotidiana, la estigmatización territorial y la circulación constante de relatos sobre riesgo configuran un entorno que afecta de manera profunda la experiencia subjetiva de la población juvenil universitaria.

Pese a la relevancia de este fenómeno, existe una limitada producción de investigaciones cualitativas en el contexto chiapaneco que analicen los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social desde la perspectiva de los propios jóvenes universitarios. La mayoría de los estudios disponibles se concentran en indicadores cuantitativos de percepción de inseguridad o prevalencia del delito, dejando en segundo plano los procesos narrativos mediante los cuales los sujetos elaboran, resignifican e integran la violencia en su historia de vida y en su trayectoria educativa.

En este sentido, la presente investigación tiene como propósito comprender cómo los jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez narran los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en su vida cotidiana y académica, a partir de un enfoque biográfico-narrativo. Este enfoque permite recuperar la voz de los sujetos y analizar la manera en que la violencia se inscribe en sus trayectorias vitales, reconociendo que el relato no solo describe la experiencia, sino que la organiza, la interpreta y le otorga sentido.

De este modo, la tesis se sitúa en la intersección entre el desarrollo humano, la psicología social y los estudios de juventud, con el objetivo de aportar conocimiento situado que contribuya tanto a la comprensión teórica del fenómeno como al diseño de estrategias institucionales de prevención, acompañamiento psicosocial y fortalecimiento del bienestar universitario en contextos de violencia social persistente.

CAPÍTULO I

METODO

1.1 Planteamiento del problema

La violencia social constituye un fenómeno estructural que atraviesa de manera significativa la vida cotidiana en amplios sectores del país, particularmente en contextos urbanos marcados por desigualdad social, precarización económica y debilitamiento del tejido comunitario. En México, la violencia no se limita a eventos delictivos de alto impacto, sino que se manifiesta de forma cotidiana a través de la percepción constante de inseguridad, el miedo anticipatorio, la restricción de la movilidad y la normalización del riesgo, configurando un entorno social que incide directamente en el desarrollo humano de la población.

Los jóvenes universitarios se encuentran en una etapa vital clave caracterizada por la construcción de la identidad, la consolidación de la autonomía, el fortalecimiento de habilidades cognitivas complejas y la definición de proyectos académicos, profesionales y de vida. No obstante, estas tareas fundamentales del desarrollo humano se ven afectadas cuando el contexto social se percibe como amenazante e impredecible. La exposición continua a la violencia social puede generar afectaciones cognitivas y emocionales que interfieren con el aprendizaje, la concentración, la regulación emocional y la proyección de futuro.

En ciudades intermedias como Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, la violencia social adquiere formas específicas vinculadas a procesos de urbanización acelerada, desigualdad territorial y una creciente percepción de inseguridad. Aunque la ciudad no siempre es clasificada entre los contextos de mayor violencia a nivel nacional, la experiencia cotidiana de riesgo, los relatos de violencia y la estigmatización de ciertos espacios urbanos configuran un entorno psicosocial que impacta de manera profunda en la subjetividad juvenil.

En el ámbito universitario, estas condiciones se traducen en estados de alerta constante, estrategias de autoprotección, modificaciones en los trayectos cotidianos y afectaciones emocionales persistentes como miedo, ansiedad o incertidumbre. En el plano cognitivo, el estrés crónico asociado a la violencia social puede interferir con procesos como la atención, la memoria,

la concentración y el rendimiento académico, afectando directamente la experiencia educativa y el bienestar integral del estudiantado.

A pesar de la relevancia de este fenómeno, en el contexto chiapaneco existe una limitada producción de estudios cualitativos que recuperen la voz de los jóvenes universitarios para comprender cómo viven y significan los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en su trayectoria académica y vital. La mayoría de las investigaciones se centran en indicadores cuantitativos de percepción de inseguridad o incidencia delictiva, dejando de lado los procesos narrativos mediante los cuales los sujetos elaboran su experiencia y construyen sentido sobre lo vivido.

Ante este panorama, surge la necesidad de una investigación que, desde una perspectiva de desarrollo humano con interdisciplina en psicología, permita comprender cómo los jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez narran los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en su vida cotidiana y académica, reconociendo dichas afectaciones como expresiones de un sufrimiento social situado y no como problemáticas exclusivamente individuales.

1.2 Justificación

Justificación social

El estudio resulta socialmente pertinente debido a que la violencia social constituye una problemática que afecta de manera directa el bienestar, la salud mental y las oportunidades de desarrollo humano de los jóvenes universitarios. Comprender cómo esta violencia se inscribe en la experiencia cotidiana permite visibilizar afectaciones que suelen permanecer normalizadas o invisibilizadas, contribuyendo a una comprensión más amplia del impacto psicosocial de la violencia en contextos urbanos como Tuxtla Gutiérrez.

Justificación académica

Desde el ámbito académico, la investigación aporta al campo del desarrollo humano y la psicología social al utilizar un enfoque biográfico–narrativo que recupera la experiencia subjetiva de los jóvenes. Este enfoque permite generar conocimiento cualitativo situado, enriqueciendo

los estudios sobre violencia social al incorporar la dimensión narrativa, emocional y cognitiva de la experiencia universitaria, poco explorada en el contexto regional.

Justificación profesional

Para la Licenciatura en Desarrollo Humano con interdisciplina en Psicología, este estudio contribuye a la formación profesional al fortalecer una mirada comprensiva, ética y contextualizada del malestar psicosocial. Los hallazgos pueden servir como base para el diseño de estrategias de acompañamiento, prevención y promoción del bienestar en instituciones de educación superior, desde una perspectiva centrada en la persona y su contexto.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo narran los jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en su vida cotidiana y académica?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender, desde un enfoque biográfico–narrativo, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a partir de sus relatos de experiencia y trayectorias de vida.

Objetivos específicos

- Identificar cómo la violencia social aparece en las narrativas juveniles como experiencia cotidiana y estructurante del entorno.
- Analizar las repercusiones cognitivas narradas por los jóvenes, tales como atención, memoria, concentración, aprendizaje y toma de decisiones.
- Analizar las repercusiones emocionales narradas, incluyendo miedo, ansiedad, tristeza, irritabilidad, desesperanza y procesos de regulación emocional.
- Reconocer estrategias de afrontamiento, redes de apoyo y procesos de resiliencia e identidad presentes en los relatos.

- Interpretar los hallazgos desde un marco psicosocial y de desarrollo humano, evitando reducciones psicopatologizantes.

1.5 Metodología

1.5.1 Enfoque epistemológico y posicionamiento del estudio

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, que concibe la realidad social como una construcción histórica y simbólica producida a través de significados, prácticas sociales y experiencias subjetivas. Desde esta perspectiva, el interés no se centra en medir la violencia social como un fenómeno externo, sino en comprender cómo los jóvenes universitarios la viven, la interpretan y la integran en su experiencia vital y académica.

Epistemológicamente, el estudio asume que las afectaciones cognitivas y emocionales no pueden comprenderse de manera aislada del contexto social en el que se producen. En este sentido, el malestar psicológico se entiende como una expresión situada del sufrimiento social, vinculada a condiciones estructurales y simbólicas. El conocimiento generado es, por tanto, un conocimiento situado, sensible al territorio y a la perspectiva de los sujetos.

El investigador adopta un posicionamiento reflexivo, reconociendo que no es un observador neutral, sino un participante activo en el proceso de investigación. Esta postura implica una revisión constante de los propios supuestos, formas de escucha y decisiones metodológicas, aspecto fundamental en estudios que abordan experiencias de violencia.

1.5.2 Tipo de estudio y diseño metodológico

Se realizó un estudio cualitativo con diseño biográfico–narrativo, orientado a recuperar relatos de vida y narrativas de experiencia en torno a la violencia social y sus efectos cognitivos y emocionales. Este diseño permite comprender cómo los sujetos organizan narrativamente lo vivido, atribuyen significados a sus experiencias y construyen sentido sobre su trayectoria personal y universitaria.

El relato es abordado como una unidad de sentido que integra dimensiones cognitivas, emocionales, identitarias y contextuales, permitiendo analizar tanto las afectaciones como las estrategias de afrontamiento y resiliencia.

1.5.3 Contexto del estudio

El estudio se desarrolló en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, ciudad que concentra una importante población universitaria y que se caracteriza por procesos de urbanización acelerada, desigualdad social y percepción creciente de inseguridad. La universidad se concibe como un espacio de formación y socialización atravesado por tensiones derivadas del contexto urbano, lo que justifica su análisis desde una perspectiva narrativa.

1.5.4 Participantes, población y muestra

La población de referencia estuvo conformada por jóvenes universitarios inscritos en instituciones de educación superior de Tuxtla Gutiérrez. Se utilizó un muestreo intencional por criterios, con apoyo de la técnica de bola de nieve.

Criterios de inclusión:

- Tener entre 18 y 24 años.
- Ser estudiante universitario activo.
- Residir o transitar cotidianamente por la ciudad.
- Aceptar voluntariamente participar mediante consentimiento informado.

El tamaño muestral se definió por saturación narrativa, estimándose un rango entre 8 y 15 participantes.

1.5.5 Técnicas e instrumentos

La técnica principal fue la entrevista biográfico–narrativa, complementada con notas de campo para registrar elementos contextuales y reflexiones del investigador. Se utilizó una guía flexible con ejes orientadores relacionados con trayectoria universitaria, experiencias de violencia, afectaciones cognitivas y emocionales, redes de apoyo e identidad.

1.5.6 Estrategia de análisis

Se realizó un análisis narrativo–temático con énfasis interpretativo, organizando los hallazgos en ejes coherentes con los objetivos de investigación y articulando la experiencia subjetiva con el contexto social.

1.5.7 Consideraciones éticas

Se respetaron principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad, no maleficencia y cuidado emocional. En caso de malestar, se priorizó la contención y la orientación a instancias institucionales de apoyo.

1.6 Metodología Biográfico-Narrativa

1.6.1 Fundamentación epistemológica del estudio

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, el cual asume que la realidad social no es una entidad objetiva plenamente accesible mediante mediciones, sino una construcción histórica que emerge de significados compartidos, prácticas culturales y relaciones de poder que organizan la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el interés central no es cuantificar la violencia social como un conjunto de eventos externos, sino comprender cómo los jóvenes universitarios viven, interpretan, significan y narran sus efectos cognitivos y emocionales en la experiencia cotidiana y académica. (Schütz, 1967; Geertz, 1973)

El enfoque interpretativo se sustenta en la premisa de que los fenómenos sociales adquieren sentido en la medida en que los sujetos los nombran, los explican y los integran a sus marcos de referencia, lo cual exige privilegiar la comprensión (Verstehen) antes que la explicación causal. En este estudio, comprender implica aproximarse a la experiencia juvenil como un proceso simbólicamente mediado, donde la violencia social opera tanto como acontecimiento como clima persistente que reconfigura la percepción del entorno, la disposición emocional y la relación con el aprendizaje. (Weber, 1978; Taylor & Bogdan, 1998)

Desde el campo del desarrollo humano, esta postura epistemológica resulta especialmente pertinente, ya que dicho enfoque concibe a las personas como sujetos que despliegan capacidades y proyectos en interacción con contextos que habilitan o restringen oportunidades reales. En contextos de violencia, la experiencia universitaria no solo se ve afectada por hechos delictivos, sino por condiciones estructurales que limitan libertades prácticas: moverse con seguridad, participar en la vida social, sostener trayectorias educativas y proyectar futuro. En consecuencia, el estudio se orienta a identificar cómo esas restricciones se viven y se narran en términos de bienestar, agencia y sentido de vida. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

Epistemológicamente, el estudio parte del supuesto de que los fenómenos psicosociales no pueden abordarse de manera adecuada sin considerar la historicidad, el contexto y la dimensión simbólica de la experiencia. En entornos urbanos marcados por violencia social, el malestar emocional y las afectaciones cognitivas no se presentan como entidades aisladas dentro del individuo, sino como expresiones situadas de un sufrimiento social producido por desigualdades, precariedad e incertidumbre institucional. Por ello, el conocimiento que se busca producir es un conocimiento situado, sensible al territorio (Tuxtla Gutiérrez) y a la perspectiva de los sujetos (jóvenes universitarios). (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

El concepto de sufrimiento social es clave para el posicionamiento del estudio porque permite comprender que el malestar emocional no es exclusivamente una problemática psicológica individual, sino una experiencia producida por condiciones sociales injustas que se encarnan en el cuerpo, en las emociones y en la vida cotidiana. En este sentido, el miedo, la ansiedad o la desesperanza narradas por los jóvenes no se interpretan como “fragilidades personales”, sino como respuestas adaptativas a un entorno percibido como amenazante, impredecible o carente de protección. (Kleinman, Das, & Lock, 1997; Martín-Baró, 1990)

Desde una psicología crítica y contextual, reconocer la violencia como un fenómeno estructural implica cuestionar enfoques que medicalizan el malestar sin atender sus condiciones de producción. Esta investigación se distancia de lecturas patologizantes que interpretan los efectos de la violencia únicamente en términos de síntomas individuales y se orienta a comprenderlos como procesos psicosociales donde cognición, emoción e identidad se reconfiguran en relación

con el ambiente social. Así, lo psicológico se concibe como inseparable de lo histórico y lo cultural, especialmente en escenarios de violencia normalizada. (Parker, 2007; Martín-Baró, 1990)

En el plano metodológico, la elección de una orientación interpretativa exige un abordaje que privilegie la palabra, la narración y la significación, pues es en el lenguaje donde los sujetos organizan su experiencia y elaboran sentido. El relato no se considera un “reflejo” transparente de la realidad, sino una práctica de construcción que selecciona jerarquiza y da coherencia a lo vivido. Por ello, atender a cómo se narra —qué se enfatiza, qué se omite, qué metáforas se emplean— es central para comprender los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en la experiencia universitaria. (Bruner, 1991; Ricoeur, 1991)

En coherencia con lo anterior, la investigación se asienta en un paradigma constructivista en el que el conocimiento se entiende como producción intersubjetiva: surge del encuentro entre investigador y participantes, mediado por preguntas, silencios, contextos de enunciación y vínculos de confianza. Esto implica reconocer que la investigación no “descubre” verdades neutrales, sino que construye interpretaciones rigurosas a partir de narrativas situadas. En estudios sobre violencia, esta postura permite evitar la objetivación del sujeto y sostener una ética de escucha que reconoce la dignidad y la agencia de los participantes. (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2018)

El posicionamiento interpretativo implica reconocer que el investigador no es un observador neutral, sino un actor que participa en el proceso de investigación mediante decisiones teóricas, metodológicas y éticas. En consecuencia, esta investigación asume el principio de reflexividad como revisión constante de supuestos, emociones, posiciones y efectos de la presencia del investigador en la producción del relato. Esta reflexividad es especialmente necesaria en investigaciones con juventudes y violencia, donde el relato puede movilizar afectos intensos, activar memorias difíciles y poner en juego relaciones de poder entre quien pregunta y quien responde. (Bourdieu, 2003; Finlay, 2002)

La reflexividad también tiene una dimensión ética: exige reconocer asimetrías y construir condiciones de entrevista que minimicen riesgos de revictimización o exposición innecesaria. La escucha narrativa requiere un cuidado metodológico que respete ritmos, silencios y límites del

participante, así como una postura no intrusiva que favorezca la agencia narrativa del joven. Esta ética de la escucha es coherente con un enfoque de desarrollo humano, ya que se orienta a ampliar la posibilidad de que el participante se exprese con autonomía, sin ser reducido a un “caso” o a una “víctima”. (White & Epston, 1990; Orb, Eisenhauer, & Wynaden, 2001)

Además, el estudio reconoce que la experiencia juvenil universitaria se encuentra atravesada por determinantes sociales —desigualdad económica, violencia simbólica, precarización— que pueden influir en el modo en que el joven se posiciona ante el investigador. Por ello, la reflexividad incluye revisar cómo operan las categorías del investigador (por ejemplo, “violencia”, “afectación”, “resiliencia”) y cómo estas pueden coincidir o entrar en tensión con las categorías nativas de los participantes. Esta atención fortalece la validez interpretativa y evita imponer lecturas externas que silencien sentidos locales. (Maxwell, 2013; Geertz, 1973)

En síntesis, el enfoque epistemológico y el posicionamiento del estudio se sostienen en una perspectiva interpretativa y contextual, articulada con desarrollo humano y psicología crítica. Esta perspectiva asume que comprender los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social requiere situar la experiencia en su territorio, historicidad y entramado simbólico, recuperando la voz juvenil como fuente central de conocimiento. Esta base epistemológica establece coherencia con el enfoque biográfico-narrativo, donde el relato es entendido como unidad de sentido que integra cognición, emoción, identidad y agencia en condiciones sociales concretas. (Bruner, 1991; Sen, 1999)

1.6.2 Comprensión narrativa de la experiencia juvenil

La elección del diseño se justifica porque los efectos cognitivos y emocionales requieren profundidad interpretativa: no se reducen a síntomas o indicadores observables, sino que se integran en tramas de sentido que articulan percepciones, emociones, decisiones y experiencias educativas. El diseño narrativo permite identificar cómo los jóvenes explican cambios en su atención, concentración o memoria, así como estados emocionales persistentes (miedo, ansiedad, desesperanza), y cómo conectan estas afectaciones con el contexto urbano y universitario en el que viven. (Lazarus & Folkman, 1984; Riessman, 2008)

Asimismo, el enfoque narrativo permite rescatar la agencia y la resignificación: además del daño, los relatos pueden mostrar recursos, estrategias de afrontamiento, redes de apoyo y procesos de resiliencia construidos en interacción con otros. Desde el desarrollo humano, esta dimensión es fundamental, ya que el interés no se limita a registrar restricciones, sino también a comprender cómo los jóvenes expanden capacidades en condiciones difíciles: cómo sostienen estudios, toman decisiones, buscan apoyo, reconfiguran su identidad y construyen sentido de futuro pese a la violencia. (Ungar, 2011; Sen, 1999)

El diseño biográfico-narrativo no se limita a recopilar testimonios; busca comprender la lógica interna del relato: qué se cuenta, cómo se cuenta, qué se omite, qué se enfatiza, en qué momentos aparece el miedo, cómo se representa la ciudad, cómo se expresa el cuerpo y qué lugar ocupa la universidad en la trama de vida. Esta atención al “cómo” de la narración permite comprender los mecanismos de significación y las estrategias discursivas mediante las cuales los jóvenes intentan dar coherencia a experiencias que pueden resultar fragmentarias o difíciles de nombrar, especialmente cuando la violencia opera como trasfondo cotidiano. (Ricoeur, 1991; Bruner, 1991)

En este marco, el relato es tratado como una unidad de sentido que contiene dimensiones cognitivas, emocionales e identitarias. Cognitivas, porque en la narrativa se observan esquemas de anticipación del riesgo, atención selectiva, cambios en la toma de decisiones y en la planificación del futuro; emocionales, porque el relato organiza afectos, regula su expresión y los vincula con episodios y significados; identitarias, porque al narrar, los jóvenes se posicionan frente a sí mismos y frente al mundo, construyendo versiones del “yo” que negocian vulnerabilidad y agencia. (McAdams, 2001; Bruner, 1991)

La investigación se apoya además en la idea de que las narrativas están situadas socialmente y se producen en marcos culturales específicos. Esto implica que los relatos juveniles sobre violencia no pueden leerse como historias puramente privadas, sino como narrativas atravesadas por discursos sociales, estigmas territoriales, representaciones de inseguridad y expectativas culturales sobre juventud, género y vida universitaria. En consecuencia, el análisis narrativo exige articular la voz del participante con el contexto sociocultural que hace posible ciertos relatos y silencia otros. (Bourdieu, 1999; Wacquant, 2007)

En síntesis, el tipo de estudio y diseño metodológico adoptados responden de manera coherente al problema de investigación, al permitir comprender cómo la violencia social se inscribe en la experiencia cotidiana y universitaria de los jóvenes, produciendo efectos cognitivos y emocionales que se expresan narrativamente. Al tratar el relato como unidad de sentido, el enfoque biográfico-narrativo articula desarrollo humano y psicología al reconocer simultáneamente restricciones contextuales y recursos de agencia, sentando bases para un análisis riguroso y situado de las experiencias juveniles en Tuxtla Gutiérrez. (Riessman, 2008; Sen, 1999)

1.6.3 Unidad de análisis y lógica narrativa

En coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y el diseño biográfico–narrativo adoptado, la **unidad de análisis** de esta investigación no se define a partir de variables aisladas ni de categorías previamente establecidas, sino a partir de los **relatos de experiencia** construidos por los jóvenes universitarios en torno a la violencia social y sus efectos cognitivos y emocionales. La narrativa se asume como una unidad compleja de sentido que integra acontecimientos, interpretaciones, emociones, evaluaciones cognitivas e identidades en proceso, permitiendo comprender la experiencia juvenil de manera situada y temporalmente articulada. (Bruner, 1991; Riessman, 2008)

Desde la psicología narrativa, el relato constituye una forma específica de conocimiento mediante la cual los sujetos organizan lo vivido, conectan episodios dispersos y construyen coherencia biográfica. En este sentido, la unidad de análisis no es el “hecho violento” en sí mismo, sino la **forma en que dicho hecho es narrado**, contextualizado y resignificado dentro de la trayectoria vital y académica del joven. Esta perspectiva resulta fundamental para evitar una lectura fragmentaria de la experiencia y para comprender cómo los efectos cognitivos y emocionales de la violencia se integran progresivamente en la vida cotidiana. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

La elección del relato como unidad de análisis responde también a una concepción del sujeto propia del enfoque de desarrollo humano, que entiende a las personas como agentes que interpretan su realidad y actúan en función de las oportunidades y restricciones del contexto. Analizar narrativas permite identificar no solo las limitaciones impuestas por la violencia social, sino también los márgenes de agencia, las estrategias de afrontamiento y los recursos simbólicos

que los jóvenes movilizan para sostener su trayectoria universitaria. De este modo, la narrativa se convierte en un espacio privilegiado para observar el ejercicio —o la restricción— de capacidades humanas fundamentales. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

La **lógica narrativa** que orienta el análisis reconoce que los relatos no siguen necesariamente una secuencia lineal ni cronológica estricta, sino que se estructuran a partir de ejes de sentido, momentos de quiebre y reorganizaciones retrospectivas de la experiencia. En contextos de violencia social, los relatos suelen presentar discontinuidades, silencios y énfasis particulares que reflejan la dificultad de integrar experiencias amenazantes o dolorosas. Estas características narrativas no se interpretan como fallas del discurso, sino como indicadores significativos del impacto psicosocial de la violencia. (Ricoeur, 1991; Riessman, 2008)

Desde una perspectiva psicosocial crítica, la lógica narrativa permite comprender cómo el sufrimiento social se inscribe en la experiencia individual sin reducirse a ella. Los relatos juveniles articulan vivencias personales con condiciones estructurales —desigualdad, inseguridad, precarización— mostrando cómo estas se internalizan, se cuestionan o se resignifican. En este sentido, la unidad de análisis narrativa posibilita vincular lo subjetivo con lo social, evitando explicaciones que responsabilicen exclusivamente al individuo por afectaciones que tienen un origen colectivo e histórico. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

La unidad de análisis narrativa incluye diversas **dimensiones interrelacionadas**. En el plano cognitivo, el relato permite identificar esquemas de interpretación del entorno, procesos de anticipación del riesgo, cambios en la atención, la memoria y la toma de decisiones. En el plano emocional, la narrativa organiza afectos como miedo, ansiedad, tristeza o esperanza, otorgándoles significado y ubicación temporal. En el plano identitario, el joven se posiciona frente a la experiencia, construyendo una imagen de sí mismo como estudiante, habitante de la ciudad y sujeto en desarrollo. (Lazarus & Folkman, 1984; McAdams, 2001)

Asimismo, la lógica narrativa reconoce que todo relato se produce en una **situación de enunciación** específica, marcada por la interacción entre entrevistador y participante. Las historias narradas no son reproducciones exactas del pasado, sino construcciones situadas que responden a la relación establecida, al contexto de la entrevista y a las expectativas percibidas. Por ello, el análisis incorpora una lectura reflexiva que considera cómo el vínculo investigador–

participante influye en la forma y el contenido del relato, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio. (Guba & Lincoln, 1994; Finlay, 2002)

Desde esta perspectiva, la narrativa no se concibe únicamente como un medio para acceder a la experiencia, sino como un **proceso en sí mismo**, mediante el cual los jóvenes elaboran, ordenan y, en algunos casos, transforman el sentido de lo vivido. Narrar la violencia y sus efectos implica un trabajo simbólico que puede contribuir a la resignificación del sufrimiento y a la recuperación de agencia, aspecto particularmente relevante en investigaciones que abordan temas sensibles desde una ética del cuidado y el respeto. (White & Epston, 1990; Bruner, 1991)

La unidad de análisis narrativa también permite atender a los **silencios, contradicciones y ambigüedades** presentes en los relatos. Estos elementos son considerados analíticamente relevantes, ya que pueden dar cuenta de experiencias difíciles de nombrar, de tensiones identitarias o de conflictos entre discursos sociales y vivencias personales. En contextos de violencia social, lo no dicho puede resultar tan significativo como lo expresado, revelando límites simbólicos impuestos por el miedo, la normalización de la violencia o la desconfianza institucional. (Ricoeur, 1991; Reguillo, 2012)

Finalmente, definir la unidad de análisis en términos narrativos permite mantener coherencia epistemológica y metodológica con el objetivo central de la investigación: comprender los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social desde la perspectiva de los propios jóvenes universitarios. Al analizar relatos de vida como unidades integrales de sentido, el estudio articula psicología y desarrollo humano, reconociendo simultáneamente el impacto de las condiciones estructurales y la capacidad de los sujetos para interpretar, narrar y resignificar su experiencia en contextos adversos. (Bruner, 1991; Sen, 1999)

1.6.4 Estrategia de muestreo y criterios narrativos de selección

En coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y el diseño biográfico–narrativo, la **estrategia de muestreo** adoptada en esta investigación no persigue la representatividad estadística, sino la **pertinencia teórica y narrativa** de los casos seleccionados. Desde esta perspectiva, el valor del muestreo reside en su capacidad para ofrecer relatos ricos, situados y analíticamente fecundos que permitan comprender en profundidad cómo los jóvenes

universitarios viven y significan los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en su experiencia cotidiana y académica. (Patton, 2015; Maxwell, 2013)

Se empleó un **muestreo intencional o por criterios**, orientado a seleccionar participantes que cumplieran condiciones relevantes para el problema de investigación. Este tipo de muestreo resulta especialmente adecuado en estudios narrativos, ya que permite acceder a sujetos que, por su trayectoria y contexto, pueden ofrecer relatos densos y reflexivos sobre el fenómeno estudiado. En lugar de buscar “casos promedio”, se privilegian experiencias significativas que posibiliten identificar patrones de sentido, tensiones y procesos comunes en contextos de violencia social. (Taylor & Bogdan, 1998; Riessman, 2008)

Desde el enfoque de desarrollo humano, la estrategia de muestreo reconoce que las capacidades, vulnerabilidades y recursos de los jóvenes se despliegan de manera diferencial según sus condiciones de vida. Por ello, la selección de participantes consideró la diversidad de trayectorias académicas, contextos socioeconómicos y experiencias urbanas, con el fin de captar cómo la violencia social afecta de modo heterogéneo el bienestar psicológico, el aprendizaje y la proyección de futuro. Esta diversidad no se entiende como variación estadística, sino como pluralidad de experiencias humanas. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

Los **criterios de inclusión** se definieron atendiendo tanto a consideraciones metodológicas como éticas. Se incluyeron jóvenes universitarios inscritos en instituciones de educación superior ubicadas en Tuxtla Gutiérrez, con edades comprendidas entre los 18 y 29 años, rango comúnmente utilizado en estudios sobre juventudes por su flexibilidad y pertinencia contextual. Asimismo, se consideró indispensable que los participantes residieran o transitaran cotidianamente la ciudad, de modo que la experiencia urbana formara parte activa de su relato. (Reguillo, 2012; Margulis & Urresti, 2008)

En cuanto a los **criterios de exclusión**, se consideró no incluir a personas que no otorgaran consentimiento informado o que, al momento de la entrevista, presentaran condiciones emocionales que dificultaran sostener una conversación narrativa sin riesgo de malestar significativo. Esta decisión responde a un posicionamiento ético que prioriza el cuidado del participante por encima de la obtención de información, especialmente en investigaciones que

abordan experiencias de violencia y sufrimiento social. (Orb, Eisenhauer, & Wynaden, 2001; Martín-Baró, 1990)

La estrategia de muestreo incorporó, de manera complementaria, la técnica de **bola de nieve**, mediante la cual algunos participantes recomendaron a otros jóvenes con experiencias relevantes. Esta técnica resulta útil para acceder a poblaciones que pueden no estar fácilmente disponibles a través de convocatorias abiertas y para ampliar la diversidad de trayectorias narrativas. No obstante, su uso fue cuidadoso para evitar la homogeneización de perfiles y garantizar la pluralidad de experiencias. (Patton, 2015; Noy, 2008)

Desde una perspectiva narrativa, la selección de participantes también se guió por **criterios narrativos**, es decir, por la capacidad de los relatos para articular temporalidad, experiencia emocional y reflexión sobre el contexto. Estos criterios no se evaluaron de manera previa ni excluyente, sino que emergieron durante el trabajo de campo, permitiendo identificar relatos con distintos niveles de elaboración, fragmentación o silencio, todos ellos analíticamente relevantes para comprender los efectos de la violencia social. (Riessman, 2008; Ricoeur, 1991)

El **tamaño muestral** no se definió a priori mediante un número fijo, sino a partir del criterio de **saturación narrativa y analítica**. La saturación se consideró alcanzada cuando los relatos comenzaron a reiterar ejes de sentido, tramas y significados sin aportar categorías sustantivamente nuevas para los objetivos del estudio. En investigaciones biográfico-narrativas, este criterio suele alcanzarse con muestras reducidas, generalmente entre 8 y 15 participantes, dependiendo de la profundidad de las entrevistas y del análisis. (Guest, Bunce, & Johnson, 2006; Riessman, 2008)

Desde el enfoque psicosocial, la saturación no se entiende únicamente como repetición temática, sino como consolidación interpretativa de procesos sociales y subjetivos. En este estudio, la saturación se evaluó considerando la recurrencia de experiencias relacionadas con miedo urbano, afectaciones cognitivas, malestar emocional y estrategias de afrontamiento, así como la diversidad de posiciones identitarias desde las cuales los jóvenes narraron dichas experiencias. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

La estrategia de muestreo reconoce, además, que las narrativas juveniles se producen en contextos de desigualdad y violencia simbólica que pueden afectar la disposición a participar y la forma de narrar. Por ello, el proceso de selección fue acompañado de una actitud reflexiva y ética, orientada a construir confianza y a evitar prácticas extractivistas. Esta postura es coherente con una psicología contextual y con el enfoque de desarrollo humano, que conciben la investigación como un espacio de reconocimiento y no solo de recolección de datos. (Bourdieu, 2003; Sen, 1999)

En síntesis, la estrategia de muestreo y los criterios narrativos de selección se diseñaron para garantizar coherencia epistemológica y metodológica con el enfoque biográfico-narrativo. Al privilegiar la pertinencia narrativa, la diversidad de trayectorias y el cuidado ético, el estudio crea las condiciones para acceder a relatos significativos que permitan comprender cómo la violencia social se inscribe en los procesos cognitivos, emocionales e identitarios de los jóvenes universitarios. Esta estrategia fortalece el rigor interpretativo y sienta bases sólidas para el análisis narrativo posterior. (Riessman, 2008; Maxwell, 2013)

1.6.5 Técnicas de producción narrativa de la información

(Entrevista biográfico–narrativa y notas de campo)

La producción de la información en esta investigación se orientó por técnicas cualitativas congruentes con el enfoque biográfico–narrativo y con una perspectiva psicosocial y de desarrollo humano. En lugar de instrumentos estandarizados, se privilegiaron dispositivos de producción narrativa que permitieran a los jóvenes universitarios expresar su experiencia en sus propios términos, atendiendo a la forma en que organizan, interpretan y dotan de sentido a los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social. Estas técnicas se conciben no como medios neutrales de recolección de datos, sino como espacios de interacción simbólica donde se construye el relato. (Bruner, 1991; Denzin & Lincoln, 2018)

Entrevista biográfico–narrativa

La técnica central de producción de información fue la **entrevista biográfico–narrativa**, entendida como un dispositivo abierto que favorece la construcción de relatos extensos y no

directivos sobre la trayectoria vital y académica del participante. A diferencia de entrevistas estructuradas centradas en preguntas cerradas, la entrevista narrativa se orienta a estimular la narración libre, permitiendo que el joven seleccione los episodios, tiempos y significados que considera relevantes para explicar su experiencia de vida en un contexto de violencia social. (Riessman, 2008; Jovchelovitch & Bauer, 2000)

Desde la psicología narrativa, la entrevista se concibe como un espacio donde el sujeto organiza su experiencia temporalmente, articulando pasado, presente y futuro en una trama de sentido. En este proceso, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia no emergen como categorías predefinidas, sino como elementos integrados en la historia personal: cambios en la concentración, alteraciones emocionales, miedos persistentes o redefiniciones de proyectos académicos. Esta forma de producción narrativa permite comprender cómo la violencia se inscribe progresivamente en la biografía del joven. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

La entrevista biográfico–narrativa se estructuró a partir de una **guía flexible de ejes temáticos**, utilizada únicamente como apoyo para facilitar la profundización, sin interrumpir la lógica del relato. Entre los ejes explorados se incluyeron: trayectoria personal y universitaria, experiencias cotidianas en la ciudad, percepciones de inseguridad, efectos cognitivos (atención, memoria, toma de decisiones), efectos emocionales (miedo, ansiedad, tristeza), redes de apoyo y proyecciones de futuro. Esta flexibilidad metodológica es coherente con el enfoque de desarrollo humano, ya que reconoce la capacidad del sujeto para orientar su propio relato. (Sen, 1999; Taylor & Bogdan, 1998)

La postura del investigador durante la entrevista fue de **escucha activa y no directiva**, privilegiando intervenciones mínimas orientadas a clarificar, profundizar o acompañar emocionalmente el relato. Esta postura responde a una ética del cuidado que reconoce la asimetría entre investigador y participante y busca evitar prácticas extractivistas o revictimizantes. En investigaciones sobre violencia, esta actitud resulta fundamental para proteger el bienestar emocional del joven y para sostener un vínculo de confianza que favorezca la producción narrativa. (Orb et al., 2001; Finlay, 2002)

Notas de campo

Como técnica complementaria, se utilizaron **notas de campo** con el propósito de registrar elementos contextuales y reflexivos que no quedan plenamente capturados en la grabación de la entrevista. Las notas de campo incluyeron descripciones del contexto de la entrevista (espacio, condiciones ambientales), observaciones sobre el lenguaje no verbal relevante (sin invadir la privacidad), así como reflexiones del investigador sobre el clima emocional, las propias reacciones y las dinámicas relacionales presentes durante el encuentro. (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011)

Desde una perspectiva metodológica, las notas de campo cumplen una función clave para fortalecer la **reflexividad**, ya que permiten al investigador revisar cómo sus propias emociones, expectativas y posiciones influyen en la producción de la información. En estudios biográfico-narrativos, esta reflexividad resulta esencial para evitar interpretaciones simplistas o proyecciones teóricas que distorsionen el sentido del relato del participante. (Bourdieu, 2003; Finlay, 2002)

Desde el enfoque de desarrollo humano, las notas de campo permiten identificar condiciones que favorecen o restringen la expresión narrativa, tales como la comodidad del espacio, la percepción de seguridad y el nivel de confianza establecido. Estas condiciones influyen directamente en la posibilidad de que el joven ejerza su agencia narrativa y exprese su experiencia con autonomía. De este modo, las notas de campo contribuyen a evaluar la calidad ética y metodológica del proceso de producción de información. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

Articulación de técnicas y coherencia metodológica

La combinación de entrevistas biográfico-narrativas y notas de campo responde a una lógica de **complementariedad metodológica**, donde ambas técnicas se enriquecen mutuamente. Mientras la entrevista permite acceder a la narrativa explícita del participante, las notas de campo aportan claves contextuales y reflexivas que profundizan la comprensión del relato. Esta articulación es coherente con una psicología contextual que reconoce la complejidad de la experiencia humana y la imposibilidad de captarla mediante un único dispositivo. (Denzin, 1989; Maxwell, 2013)

En síntesis, las técnicas de producción narrativa de la información adoptadas en esta investigación permiten acceder a relatos densos y situados sobre la experiencia juvenil universitaria en contextos de violencia social. Al privilegiar la entrevista biográfico–narrativa y el registro reflexivo mediante notas de campo, el estudio articula desarrollo humano y psicología, reconociendo simultáneamente el impacto de las condiciones estructurales y la capacidad de los jóvenes para narrar, interpretar y resignificar su experiencia. Estas técnicas sientan las bases para un análisis narrativo riguroso y éticamente responsable de los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social. (Bruner, 1991; Martín-Baró, 1990)

1.6.6 Estrategia de análisis narrativo

La estrategia de análisis adoptada en esta investigación se fundamenta en el enfoque narrativo–interpretativo, el cual concibe los relatos de vida no como simples descripciones de hechos, sino como **formas simbólicas mediante las cuales los sujetos organizan, comprenden y resignifican su experiencia**. Desde esta perspectiva, el análisis no busca verificar hipótesis ni establecer relaciones causales lineales, sino comprender cómo los jóvenes universitarios construyen sentido en torno a los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en su trayectoria vital y académica. (Bruner, 1991; Riessman, 2008)

El análisis narrativo se realizó en varias fases articuladas. En una primera fase, se efectuó una **lectura holística de cada relato**, atendiendo a su estructura global, secuencia temporal, tono emocional y metáforas predominantes. Esta lectura permitió identificar cómo cada joven organiza su historia, qué acontecimientos considera significativos y qué lugar ocupa la violencia social dentro de su narrativa vital. Esta aproximación privilegia la comprensión del relato como totalidad antes de fragmentarlo analíticamente. (Riessman, 2008; Ricoeur, 1991)

En una segunda fase, se llevó a cabo un **análisis temático–narrativo**, centrado en identificar núcleos de sentido recurrentes vinculados con los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social. A diferencia del análisis temático clásico, esta etapa no fragmentó el relato en unidades descontextualizadas, sino que mantuvo la relación entre los temas emergentes y la trama narrativa en la que se inscriben. De este modo, categorías como miedo, hipervigilancia, dificultades de concentración, ansiedad o incertidumbre futura fueron analizadas en su contexto biográfico y urbano. (Riessman, 2008; Bruner, 1991)

Posteriormente, se realizó un **análisis narrativo–estructural**, atendiendo a la forma del relato: silencios, quiebres, reiteraciones, giros narrativos y momentos de alta carga emocional. Desde una perspectiva psicosocial, estos elementos son especialmente relevantes, ya que permiten identificar zonas de sufrimiento social difícilmente verbalizable y comprender cómo la violencia se inscribe no solo en lo que se dice, sino en cómo se dice. Este nivel de análisis aporta profundidad a la comprensión de los efectos subjetivos de la violencia. (Ricoeur, 1991; Jovchelovitch, 2012)

En diálogo con el enfoque de desarrollo humano, el análisis consideró de manera explícita las **capacidades y restricciones** presentes en los relatos. Se examinó cómo la violencia social afecta capacidades fundamentales como aprender, decidir, desplazarse con seguridad, vincularse socialmente y proyectar el futuro, así como los recursos narrativos que los jóvenes movilizan para sostener su agencia frente a dichas restricciones. Esta lectura permite comprender la experiencia universitaria no solo desde el daño, sino también desde las posibilidades de resignificación. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

El análisis narrativo incorporó además una **dimensión comparativa**, no para homogeneizar las experiencias, sino para identificar patrones de sentido compartidos y singularidades. Se exploraron convergencias narrativas en torno a la ciudad como espacio de riesgo, la universidad como espacio ambivalente y el futuro como horizonte incierto, al mismo tiempo que se reconocieron diferencias asociadas a género, origen territorial, trayectorias educativas y redes de apoyo. Esta comparación se realizó respetando la integridad de cada relato. (Riessman, 2008; Reguillo, 2012)

Desde una perspectiva ética y reflexiva, el análisis incluyó la revisión constante del posicionamiento del investigador. Las notas de campo y los memos analíticos permitieron identificar posibles sesgos interpretativos y ajustar la lectura de los relatos, evitando imponer categorías teóricas de manera forzada. Esta reflexividad resulta fundamental en investigaciones sobre violencia, donde el riesgo de sobreinterpretación o patologización del discurso juvenil es elevado. (Finlay, 2002; Bourdieu, 2003)

Finalmente, la estrategia de análisis narrativo se articuló directamente con el objetivo general de la investigación: **comprender los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social**

desde la voz de los jóvenes universitarios. El análisis no buscó clasificar a los participantes ni establecer diagnósticos, sino reconstruir sentidos, identificar procesos psicosociales y dar cuenta del sufrimiento social situado. Esta orientación refuerza la coherencia entre teoría, metodología y análisis, y justifica el uso del enfoque biográfico–narrativo como vía privilegiada de conocimiento. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

1.6.7 Criterios de rigor cualitativo: credibilidad, reflexividad y coherencia

En la investigación cualitativa de orientación interpretativa, el rigor no se establece a partir de criterios de validez estadística o replicabilidad experimental, sino mediante estrategias que garanticen **consistencia epistemológica, transparencia analítica y fidelidad a la experiencia de los sujetos.** Desde esta perspectiva, el rigor se construye a través de criterios específicos que permiten evaluar la calidad del proceso investigativo y la solidez de las interpretaciones producidas, particularmente en estudios centrados en la subjetividad y el sufrimiento social. (Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 2013)

En coherencia con el enfoque biográfico–narrativo y con el enfoque de desarrollo humano, esta investigación adoptó criterios de rigor cualitativo orientados a asegurar que los relatos juveniles sean comprendidos en su complejidad, sin distorsiones ni reduccionismos. Para ello, se retomaron principalmente los criterios de **credibilidad, reflexividad y coherencia epistemológica,** entendidos no como requisitos formales, sino como prácticas metodológicas sostenidas a lo largo de todo el proceso de investigación. (Tracy, 2010; Denzin & Lincoln, 2018)

Credibilidad interpretativa

La credibilidad refiere al grado en que las interpretaciones producidas resultan **verosímiles y significativas** tanto para la comunidad académica como para los propios participantes, en tanto reflejan adecuadamente los sentidos que los sujetos atribuyen a su experiencia. En este estudio, la credibilidad no se buscó mediante la verificación externa de datos, sino a través de una **inmersión prolongada en el material narrativo,** permitiendo comprender los relatos en su contexto biográfico, urbano y emocional. (Lincoln & Guba, 1985; Riessman, 2008)

Una estrategia central para fortalecer la credibilidad fue el uso sistemático de **citas narrativas extensas** en el análisis de resultados, lo que permite que la voz de los jóvenes universitarios esté presente y dialogue directamente con la interpretación teórica. Esta práctica evita que el análisis se convierta en una lectura abstracta o desanclada de la experiencia vivida, y reconoce a los participantes como productores legítimos de conocimiento sobre su propia realidad. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Asimismo, la credibilidad se reforzó mediante la **triangulación interna** entre diferentes fuentes cualitativas: entrevistas biográfico–narrativas, notas de campo y memos analíticos. Esta triangulación no tuvo como objetivo contrastar versiones para encontrar “la verdad”, sino enriquecer la comprensión del fenómeno, articulando lo dicho, lo observado y lo reflexionado por el investigador durante el proceso de producción y análisis de la información. (Denzin, 1978; Maxwell, 2013)

Desde una perspectiva de desarrollo humano, la credibilidad implica también reconocer la **dignidad epistemológica de la experiencia subjetiva**, especialmente cuando se trata de jóvenes que viven contextos de violencia estructural. Dar crédito a sus relatos significa situar el malestar cognitivo y emocional como expresión comprensible de condiciones sociales adversas, y no como distorsión perceptiva o fragilidad individual. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

Reflexividad del investigador

La reflexividad constituye un criterio central de rigor en investigaciones cualitativas, en tanto reconoce que el conocimiento producido es siempre el resultado de una relación entre investigador, participantes y contexto. En este estudio, la reflexividad se entendió como un **proceso continuo de autoexamen crítico** de los supuestos teóricos, emocionales y éticos que el investigador pone en juego durante la investigación, particularmente en el trabajo con narrativas de violencia. (Finlay, 2002; Bourdieu, 2003)

Desde el enfoque biográfico–narrativo, la reflexividad adquiere especial relevancia, ya que la entrevista implica una relación intersubjetiva donde se movilizan afectos, memorias y posiciones sociales. El investigador no se concibe como observador neutral, sino como **sujeto situado** que escucha, pregunta, interpreta y construye el relato en un marco ético de cuidado y respeto.

Reconocer esta implicación es una condición fundamental para evitar interpretaciones colonizantes o patologizantes. (Jovchelovitch, 2012; Riessman, 2008)

Para operacionalizar la reflexividad, se elaboraron **notas reflexivas y memos analíticos** a lo largo del proceso de investigación, en los que se registraron reacciones emocionales, dudas interpretativas y decisiones metodológicas. Estos registros permitieron identificar posibles sesgos, revisar lecturas apresuradas y ajustar el análisis, fortaleciendo la transparencia del proceso y la coherencia entre datos y teoría. (Maxwell, 2013; Tracy, 2010)

Desde una perspectiva psicosocial crítica, la reflexividad implica también cuestionar las propias posiciones de poder y los marcos normativos desde los cuales se interpreta la experiencia juvenil. En contextos de violencia social, existe el riesgo de normalizar el sufrimiento o de traducirlo rápidamente a categorías psicológicas individualizantes. La reflexividad permitió sostener una mirada que sitúa el malestar en su contexto histórico y estructural, reconociéndolo como sufrimiento social. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

Coherencia epistemológica y metodológica

La coherencia epistemológica refiere al grado de congruencia entre el marco teórico, el enfoque metodológico, las técnicas utilizadas y la estrategia de análisis. En esta investigación, la coherencia se sostuvo al articular de manera explícita el enfoque interpretativo, la psicología narrativa, el desarrollo humano y el diseño biográfico–narrativo, evitando contradicciones entre supuestos ontológicos y decisiones metodológicas. (Creswell & Poth, 2018; Maxwell, 2013)

El uso de entrevistas biográfico–narrativas resulta coherente con una concepción del sujeto como **agente narrativo**, capaz de reflexionar sobre su experiencia y construir sentido en diálogo con su contexto. Del mismo modo, la estrategia de análisis narrativo–interpretativo responde a la premisa de que los efectos cognitivos y emocionales de la violencia no pueden comprenderse sin atender a las tramas de significado en las que se inscriben. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

La coherencia también se expresó en la articulación entre metodología y ética. El reconocimiento del sufrimiento social como fenómeno estructural exigió un diseño

metodológico sensible, cuidadoso y no intrusivo, donde el rigor no se opone al cuidado, sino que se construye precisamente a partir de él. Esta postura resulta consistente con enfoques contemporáneos de psicología crítica y desarrollo humano, que conciben la investigación como práctica social con responsabilidad ética. (Nussbaum, 2011; Denzin & Lincoln, 2018)

Finalmente, la coherencia se fortaleció al mantener una **alineación clara entre los objetivos de investigación y el análisis producido**. Cada decisión metodológica —desde la selección de participantes hasta la forma de presentar los resultados— se orientó a comprender cómo los jóvenes universitarios narran los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social, evitando desviaciones temáticas o acumulación de información irrelevante. (Maxwell, 2013; Tracy, 2010)

Síntesis del rigor metodológico

En síntesis, los criterios de rigor cualitativo adoptados en esta investigación —credibilidad, reflexividad y coherencia— permitieron construir un proceso metodológico sólido, éticamente responsable y epistemológicamente consistente. Lejos de concebir el rigor como control externo, se lo entendió como una práctica reflexiva orientada a **honrar la complejidad de la experiencia juvenil universitaria** en contextos de violencia social. (Lincoln & Guba, 1985; Bruner, 1991)

Este enfoque de rigor resulta especialmente pertinente en estudios de desarrollo humano y psicología, donde el objeto de análisis no es un fenómeno aislado, sino sujetos situados que narran su vida en condiciones adversas. Al sostener estos criterios, la investigación garantiza que los hallazgos no sean meras interpretaciones subjetivas del investigador, sino construcciones analíticas fundamentadas, sensibles al contexto y fieles a la voz de los jóvenes. (Martín-Baró, 1990; McAdams, 2001)

1.6.8 Consideraciones éticas desde una perspectiva psicosocial y de cuidado

La dimensión ética constituye un eje transversal y no accesorio en investigaciones cualitativas que abordan experiencias de violencia social, particularmente cuando se trabaja con jóvenes universitarios en contextos de vulnerabilidad estructural. Desde una perspectiva psicosocial crítica y de desarrollo humano, la ética no se limita al cumplimiento de protocolos

formales, sino que implica una **posición relacional de cuidado, responsabilidad y reconocimiento del otro como sujeto de dignidad y agencia**. En este sentido, la ética se concibe como una práctica situada que acompaña todo el proceso investigativo, desde el diseño hasta la difusión de resultados. (Denzin & Lincoln, 2018; Nussbaum, 2011)

En estudios biográfico–narrativos, las consideraciones éticas adquieren especial relevancia, ya que la producción de información se basa en relatos de vida que pueden activar memorias dolorosas, afectos intensos y experiencias de sufrimiento social. Desde la psicología narrativa, se reconoce que narrar no es un acto neutro: implica reorganizar la experiencia, revivir episodios significativos y exponerse simbólicamente ante otro. Por ello, la investigación asumió una ética del cuidado que prioriza el bienestar emocional del participante por encima de cualquier objetivo académico. (Bruner, 1991; Riessman, 2008)

Consentimiento informado como proceso relacional

El consentimiento informado fue concebido no como un trámite administrativo, sino como un **proceso dialógico y continuo**, en el que los participantes fueron informados de manera clara y comprensible sobre los objetivos del estudio, el tipo de participación solicitada, el uso de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Esta concepción reconoce la autonomía del participante y su capacidad para decidir sobre su implicación en el proceso narrativo. (Beauchamp & Childress, 2019; Wiles et al., 2008)

Desde una perspectiva de desarrollo humano, el consentimiento informado implica también considerar las condiciones materiales, emocionales y simbólicas en las que los jóvenes toman la decisión de participar. En contextos de desigualdad y violencia estructural, la ética exige especial atención a posibles presiones implícitas o expectativas de beneficio. Por ello, se enfatizó que la participación no conllevaba compensaciones académicas ni sanciones, reforzando el carácter voluntario y libre del consentimiento. (Nussbaum, 2011; Farmer, 2004)

Cuidado emocional y no maleficencia

El principio de no maleficencia guió de manera central la producción de entrevistas biográfico–narrativas. Reconociendo que la evocación de experiencias de violencia puede

generar malestar emocional, se adoptó una **escucha clínica no terapéutica**, caracterizada por respeto, validación emocional y ausencia de juicio, sin forzar profundizaciones ni exigir detalles que el participante no deseara compartir. Esta postura se alinea con enfoques psicosociales que priorizan el cuidado del sujeto por encima de la obtención de información. (Martín-Baró, 1990; Finlay, 2002)

Durante las entrevistas, se prestó atención a señales verbales y no verbales de incomodidad, ansiedad o fatiga emocional. En caso de que el participante manifestara malestar significativo, se ofrecía la posibilidad de pausar, reorientar o finalizar la entrevista. Esta flexibilidad metodológica es coherente con una ética del cuidado que reconoce los límites del relato y la necesidad de proteger la integridad emocional del narrador. (Tracy, 2010; Riessman, 2008)

Confidencialidad, anonimato y resguardo de la información

La confidencialidad y el anonimato fueron garantizados como principios éticos fundamentales. Se utilizaron seudónimos para todos los participantes y se eliminaron o modificaron datos que pudieran permitir su identificación directa o indirecta, especialmente aquellos relacionados con lugares específicos, trayectorias familiares o experiencias sensibles. Esta medida es particularmente relevante en contextos urbanos donde la violencia social puede implicar riesgos adicionales para quienes narran su experiencia. (Wiles et al., 2008; Denzin & Lincoln, 2018)

El resguardo de la información se realizó mediante almacenamiento seguro de audios, transcripciones y notas de campo, con acceso restringido exclusivamente al investigador. Desde una perspectiva psicosocial, proteger la información no es solo una exigencia técnica, sino un acto de respeto hacia la confianza depositada por los participantes al compartir aspectos íntimos de su vida. (Beauchamp & Childress, 2019; Maxwell, 2013)

Canalización y responsabilidad institucional

Si bien la investigación no tuvo un carácter clínico ni terapéutico, se asumió una **responsabilidad ética ampliada** frente a la posibilidad de que emergieran necesidades de apoyo psicológico. En los casos en que los participantes manifestaron malestar significativo o

expresaron la necesidad de acompañamiento, se les proporcionó información sobre instancias institucionales de apoyo psicológico disponibles en su universidad o en el ámbito público. Esta acción no implicó intervención directa, pero sí un gesto de cuidado coherente con la ética psicosocial. (Martín-Baró, 1990; WHO, 2014)

Desde el enfoque de desarrollo humano, esta canalización se comprende como parte de una ética de las capacidades, que reconoce la obligación moral de no dejar al sujeto solo frente a condiciones que exceden su control individual. La investigación, en este sentido, no se limita a observar el sufrimiento, sino que asume una posición responsable frente a sus posibles efectos. (Nussbaum, 2011; Farmer, 2004)

Uso ético e interpretativo de los relatos

Un aspecto ético central en investigaciones narrativas es el **uso interpretativo de los relatos**. En este estudio, los relatos no fueron tratados como “datos brutos” ni como evidencia de déficits individuales, sino como producciones de sentido situadas históricamente. La interpretación se realizó evitando lecturas patologizantes o moralizantes, situando siempre el malestar cognitivo y emocional en el marco de la violencia social estructural. (Bruner, 1991; Martín-Baró, 1990)

Asimismo, se evitó fragmentar los relatos de manera descontextualizada o instrumentalizarlos para confirmar hipótesis previas. La ética interpretativa implica reconocer que el investigador tiene poder sobre el sentido final del texto, y por ello exige una actitud de humildad epistemológica y fidelidad a la complejidad de la experiencia narrada. (Ricoeur, 1995; Riessman, 2008)

Síntesis ética del capítulo metodológico

En síntesis, las consideraciones éticas de esta investigación se fundamentan en una perspectiva psicosocial y de cuidado que reconoce la complejidad del sufrimiento social y la responsabilidad del investigador frente a quienes narran su experiencia. El respeto a la autonomía, el cuidado emocional, la confidencialidad, la reflexividad y el uso ético de los relatos constituyen pilares que garantizan la integridad del proceso investigativo. (Beauchamp & Childress, 2019; Martín-Baró, 1990)

Con este posicionamiento ético, el **Capítulo III** queda metodológica y epistemológicamente cerrado, articulando de manera coherente **enfoque interpretativo, metodología biográfico-narrativa, rigor cualitativo y ética del cuidado**, cumpliendo con los estándares exigidos para una tesis de **Licenciatura en Desarrollo Humano con interdisciplina en Psicología**, y estableciendo bases sólidas para el análisis de resultados y discusión en los capítulos siguientes. (Maxwell, 2013; McAdams, 2001)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 La violencia social como fenómeno estructural y subjetivo

La violencia social ha sido abordada durante décadas desde lecturas reduccionistas que la equiparan con el uso intencional de la fuerza física o con hechos delictivos visibles; sin embargo, estas aproximaciones resultan insuficientes para comprender su complejidad en contextos donde la violencia se ha normalizado como parte de la vida cotidiana. Cuando la violencia se vuelve “horizonte ordinario”, deja de presentarse únicamente como evento excepcional y opera como condición social que organiza prácticas, vínculos y expectativas, afectando la forma en que las personas habitan el espacio, evalúan el riesgo y anticipan su futuro. (Galtung, 1969; Wieviorka, 2009)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, diversos autores cuestionaron estas visiones limitadas y propusieron marcos analíticos ampliados para comprender la violencia como fenómeno estructural, cultural y simbólico, es decir, como una producción social anclada en relaciones históricas de poder, desigualdades persistentes y mecanismos de legitimación. Este giro conceptual permitió desplazar el foco desde “quién agrede” hacia “qué condiciones hacen posible, tolerable o plausible” la violencia, abriendo la discusión hacia sus efectos acumulativos en la vida social y en las trayectorias individuales. (Galtung, 1990; Bourdieu, 1998/1999)

En esta perspectiva, la violencia no se reduce a un acto individual aislado, sino que se comprende como un proceso social que se produce y reproduce mediante estructuras de dominación y sistemas de significación que moldean lo pensable, lo decible y lo vivible. Por ello, la violencia se expresa tanto en prácticas explícitas como en formas silenciosas de exclusión y

desigualación que configuran trayectorias diferenciadas, limitando capacidades, oportunidades y recursos para el desarrollo humano. (Bourdieu, 1998/1999; Farmer, 2004)

Esta concepción resulta especialmente relevante para el análisis de contextos latinoamericanos, donde desigualdad, exclusión histórica y precarización cotidiana configuran escenarios de violencia persistente que afectan de modo diferencial a diversos grupos sociales, entre ellos las juventudes universitarias. En estos escenarios, la violencia se entrelaza con la experiencia urbana, la fragilidad institucional y las oportunidades restringidas de movilidad social, produciendo vulnerabilidades específicas que se viven como incertidumbre, desgaste continuo y erosión del sentido de futuro. (Reguillo, 2012; Wieviorka, 2009)

Un aporte central para comprender esta complejidad es el modelo de Johan Galtung, quien distingue entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. La violencia directa refiere agresiones visibles que producen daño físico o psicológico inmediato; la violencia estructural se inscribe en formas de organización social que generan desigualdad sistemática en el acceso a recursos, oportunidades y derechos; y la violencia cultural opera legitimando simbólicamente las anteriores, al naturalizarlas y justificarlas dentro de marcos valorativos compartidos. (Galtung, 1969; Galtung, 1990)

La violencia estructural opera de manera silenciosa y sin un agresor identificable, pero produce sufrimiento evitable y limita posibilidades de desarrollo humano. Su análisis exige atender la distribución desigual de condiciones de vida y las formas institucionales que reproducen precariedad y exclusión; en contextos urbanos contemporáneos, se expresa en precariedad laboral, desigualdad educativa y debilidad de redes de protección social, afectando particularmente a jóvenes universitarios en transición vital y en construcción de proyectos académicos y profesionales. (Galtung, 1969; Farmer, 2004)

La violencia cultural se manifiesta mediante discursos, valores e imaginarios que presentan desigualdad, exclusión y sufrimiento como inevitables o “normales”. Esta dimensión explica por qué la violencia tiende a naturalizarse y a volverse difícil de nombrar como problema público: opera en el plano del sentido común, debilitando la indignación colectiva y reduciendo la imaginación social de alternativas, lo cual tiene implicaciones directas para el bienestar subjetivo y la agencia juvenil. (Galtung, 1990; Bauman, 2006/2007)

Complementariamente, Pierre Bourdieu desarrolla el concepto de violencia simbólica, entendida como dominación sutil ejercida a través de esquemas de percepción y valoración internalizados por los propios sujetos. Esta violencia no requiere coerción física directa porque opera mediante la aceptación práctica —frecuentemente inconsciente— de jerarquías y desigualdades como parte del orden “natural” del mundo social, generando complicidad estructural sin necesidad de imposición explícita. (Bourdieu, 1998/1999; Bourdieu & Passeron, 1990)

En el ámbito educativo, la violencia simbólica se expresa en la naturalización del fracaso académico, la estigmatización de ciertos perfiles estudiantiles y la internalización de discursos meritocráticos que responsabilizan al individuo por condiciones estructurales adversas. De esta forma, las desigualdades se reconfiguran como “diferencias de esfuerzo” o “talento”, invisibilizando el peso de los capitales culturales, económicos y sociales en la experiencia universitaria, y afectando la autoeficacia, el sentido de pertenencia y el desarrollo humano del estudiantado. (Bourdieu & Passeron, 1990; Dubet, 2006)

Desde una perspectiva psicosocial, la violencia social se inscribe en la subjetividad produciendo configuraciones identitarias marcadas por miedo, desconfianza y disminución del sentido de agencia. Estas subjetividades no emergen abruptamente, sino como resultado de exposiciones prolongadas a contextos estructural y simbólicamente violentos que reorganizan emociones, expectativas y modos de interpretar el mundo, lo cual resulta particularmente significativo en etapas formativas como la universitaria. (Martín-Baró, 1990; Bruner, 1991)

En síntesis, comprender la violencia social como fenómeno estructural y subjetivo permite superar explicaciones centradas en eventos aislados y reconocer procesos sociales y simbólicos que producen sufrimiento cotidiano y desgaste acumulativo. Este marco es fundamental para analizar efectos cognitivos y emocionales en jóvenes universitarios, ya que tales efectos no pueden explicarse al margen de las condiciones que los generan ni de los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia en interacción con su entorno. (Farmer, 2004; Lazarus & Folkman, 1984)

2.1.1 Violencia estructural y simbólica en contextos urbanos

Las ciudades contemporáneas constituyen escenarios privilegiados para analizar la violencia social, no solo por su concentración demográfica, sino porque en ellas se materializan con particular intensidad desigualdades estructurales, tensiones simbólicas y disputas por recursos, espacio y reconocimiento. Lejos de ser contenedores neutros, las ciudades son construcciones sociales atravesadas por relaciones de poder que organizan la vida cotidiana y producen condiciones diferenciadas de vulnerabilidad y exclusión. (Wacquant, 2007; Harvey, 2012)

Desde una perspectiva estructural, el espacio urbano se configura mediante procesos históricos de planificación desigual, crecimiento acelerado y fragmentación territorial. La distribución inequitativa de servicios, infraestructura, oportunidades laborales y espacios públicos seguros concentra precariedad y exposición al riesgo en determinadas zonas; por su carácter rutinario, estas condiciones no siempre se reconocen como violencia, aunque produzcan sufrimiento social sostenido y limiten de manera sistemática las oportunidades de desarrollo humano. (Harvey, 2012; Galtung, 1969)

La violencia estructural en contextos urbanos se expresa, entre otras formas, en precariedad habitacional, informalidad laboral, insuficiencia de transporte y débil presencia institucional en ciertos territorios. Estas carencias no son fallas accidentales, sino efectos de un orden social que distribuye desigualmente las condiciones de vida y expone diferencialmente a inseguridad e incertidumbre, inscribiendo la violencia en la materialidad urbana y condicionando trayectorias vitales. (Wacquant, 2007; Farmer, 2004)

A la dimensión material se suma la violencia simbólica, que opera mediante significados, discursos e imaginarios que legitiman y naturalizan desigualdades urbanas. En términos bourdieusianos, esta violencia se ejerce por interiorización de esquemas de percepción que llevan a aceptar como “normal” un orden profundamente desigual; en lo urbano se expresa, por ejemplo, en estigmatización territorial, criminalización de la pobreza y asociación automática entre juventud, marginalidad e inseguridad, produciendo fronteras sociales que se viven como fronteras morales. (Bourdieu, 1998/1999; Wacquant, 2007)

Los discursos mediáticos cumplen un papel central en la reproducción de esta violencia simbólica urbana. La reiteración de narrativas sobre zonas “peligrosas”, sujetos “sospechosos” y espacios “ingobernables” contribuye a producir un imaginario colectivo del miedo; dicho imaginario reorganiza prácticas cotidianas y regula interacciones sociales, extendiéndose incluso a quienes no han vivido agresiones directas, debido a la circulación constante de relatos, signos y rumores de amenaza. (Reguillo, 2012; Bauman, 2006/2007)

La combinación de violencia estructural y simbólica produce efectos profundos en la experiencia subjetiva de quienes habitan la ciudad. El miedo se convierte en organizador cotidiano que regula horarios, trayectos y uso del espacio público; estas prácticas de autocontrol y autoprotección responden tanto a hechos objetivos como a percepciones socialmente construidas, configurando una experiencia urbana marcada por desconfianza, vigilancia y restricción del disfrute del espacio común. (Bauman, 2006/2007; Reguillo, 2012)

Desde una perspectiva psicosocial, tales condiciones favorecen procesos de subjetivación caracterizados por hipervigilancia y ansiedad anticipatoria. El cuerpo se experimenta como vulnerable y expuesto, y la ciudad deja de vivirse como espacio de encuentro para convertirse en territorio potencialmente hostil; este estado sostenido de alerta consume recursos psicológicos esenciales para el bienestar, el aprendizaje y la construcción de proyectos de vida, dimensiones centrales en el desarrollo humano. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

En juventudes universitarias, estas dinámicas adquieren relevancia particular: la vida universitaria implica movilidad, exploración urbana, ampliación de redes y participación en ámbitos públicos. La violencia estructural y simbólica impone restricciones a estas prácticas y genera tensiones entre el deseo de autonomía y las estrategias de autoprotección, afectando la apropiación del espacio, la relación con la institución educativa y la construcción del sentido de pertenencia. (Reguillo, 2012; Dubet, 2006)

Además, la violencia simbólica urbana se reproduce en el ámbito educativo cuando ciertos perfiles estudiantiles son estigmatizados por origen territorial o condición socioeconómica. Estas dinámicas refuerzan sentimientos de exclusión y desvalorización que impactan autoestima, motivación y continuidad académica; así, ciudad y universidad se articulan como espacios donde

violencia estructural y simbólica se entrelazan, produciendo efectos psicosociales complejos que deben leerse de manera situada. (Bourdieu & Passeron, 1990; Wacquant, 2007)

El análisis de las entrevistas nos permite identificar que los jóvenes universitarios experimentan la violencia estructural en el contexto urbano como un clima social permanente que atraviesa su vida cotidiana, su experiencia académica y su bienestar emocional. Más que percibir la violencia únicamente como hechos aislados como asaltos o agresiones, los participantes la describen como una condición constante del entorno urbano que influye en la forma en que se desplazan por la ciudad, toman decisiones y organizan sus rutinas diarias. La violencia aparece, así como parte del ambiente social de la ciudad, lo que genera una sensación persistente de alerta y la necesidad de evaluar continuamente los riesgos del entorno.

En este contexto, la violencia estructural se manifiesta principalmente mediante restricciones en las oportunidades y libertades cotidianas de los jóvenes. Los estudiantes narran que han tenido que modificar rutas de traslado, evitar actividades nocturnas, reducir su movilidad en ciertos espacios urbanos y renunciar a oportunidades académicas o sociales que perciben como riesgosas. Estas decisiones no siempre se derivan de experiencias directas de victimización, sino también de relatos de terceros, noticias o situaciones ocurridas en sus comunidades, lo que muestra que la violencia se internaliza como un marco de interpretación del entorno que orienta la conducta cotidiana.

La violencia estructural también se traduce en formas de sufrimiento social que afectan las emociones y los procesos cognitivos de los jóvenes. En el plano emocional, los relatos evidencian la presencia de miedo difuso, ansiedad anticipatoria, frustración, tristeza o enojo frente a un contexto percibido como inseguro e impredecible. Estas emociones no siempre están vinculadas a un evento específico, sino a una sensación constante de vulnerabilidad que produce desgaste emocional y preocupación por la seguridad propia y de las personas cercanas. (Farmer, 2004)

En el ámbito cognitivo, los jóvenes describen interferencias en la atención, la memoria y la concentración, especialmente cuando recuerdan eventos violentos, escuchan noticias sobre inseguridad o se preocupan por la seguridad de su entorno. Algunos relatan que durante las clases o al estudiar su mente se desplaza hacia pensamientos relacionados con situaciones de

violencia, lo que provoca distracción, dificultad para concentrarse o disminución temporal del rendimiento académico. Esto muestra que la violencia no solo afecta la dimensión emocional, sino también los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. (McEwen, 2017; Lazarus & Folkman, 1984)

Otro aspecto importante es que el sufrimiento social se vive como una experiencia colectiva y relacional, ya que la violencia que afecta a familiares, amigos o miembros de la comunidad también impacta emocionalmente a los estudiantes. Esta dimensión compartida genera sentimientos de vulnerabilidad colectiva, pero al mismo tiempo fortalece redes de apoyo y estrategias de cuidado mutuo entre familiares y compañeros, quienes se acompañan, comparten información sobre riesgos y desarrollan prácticas de protección conjunta.

La violencia estructural genera restricciones y malestar, los relatos también muestran procesos de adaptación y agencia juvenil. Los estudiantes desarrollan estrategias de autoprotección, fortalecen vínculos de apoyo y construyen una identidad reflexiva que busca equilibrar la conciencia del riesgo con la continuidad de sus proyectos educativos y personales. De este modo, los jóvenes viven la violencia estructural como una condición que limita su entorno, pero frente a la cual también despliegan recursos individuales y colectivos para continuar sus estudios, sostener sus relaciones y proyectar su futuro. (Sen, 1999).

En suma, comprender la violencia estructural y simbólica en contextos urbanos permite analizar la violencia social más allá de eventos visibles y reconocer condiciones cotidianas que producen sufrimiento psicológico, desgaste emocional y afectaciones cognitivas. Este enfoque es indispensable para interpretar narrativas de jóvenes universitarios que experimentan la violencia no como acontecimiento excepcional, sino como trasfondo constante que atraviesa vida cotidiana, trayectorias educativas y formas de habitar la ciudad. (Farmer, 2004; Bruner, 1991)

2.1.2 Violencia social en México y Chiapas

La violencia social en México se ha consolidado en las últimas décadas como un fenómeno estructural que atraviesa la vida cotidiana de amplios sectores. Enfoques críticos coinciden en que no puede comprenderse solo desde estadísticas criminales: se trata de un entramado donde desigualdades históricas, exclusión social, precarización económica y

normalización de la fuerza se articulan como mecanismos de regulación social y producción de miedo, con impactos directos en el bienestar y el desarrollo humano. (Wieviorka, 2009; Galtung, 1969)

A nivel nacional, la violencia social se expresa tanto en su dimensión directa —agresiones, robos, homicidios, desapariciones— como en formas estructurales y simbólicas que configuran un clima persistente de inseguridad. La precarización laboral, la desigualdad educativa y la fragilidad de sistemas de protección, junto con la impunidad, generan condiciones de sufrimiento social sostenido que afectan particularmente a juventudes, para quienes la construcción de proyectos de vida estables se vuelve más incierta y costosa. (Farmer, 2004; Standing, 2011)

Un rasgo distintivo de este escenario es su carácter cotidiano y difuso: la violencia se vive como posibilidad latente que acompaña la vida diaria mediante relatos, rumores, noticias y experiencias indirectas. Esta exposición simbólica constante produce miedo anticipatorio, desconfianza interpersonal y resignación, reconfigurando prácticas y vínculos incluso sin victimización directa, y constituyéndose como atmósfera emocional que organiza la vida social. (Reguillo, 2012; Bauman, 2006/2007)

En este marco, jóvenes universitarios enfrentan una doble tensión: por un lado, exigencias académicas y construcción de futuro profesional; por otro, un entorno social de incertidumbre, inseguridad y precariedad. Esta convergencia intensifica el estrés psicosocial y afecta tanto el bienestar emocional como los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje y la toma de decisiones, generando desgaste acumulativo que no puede explicarse solo por variables individuales. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

En Chiapas, estas dinámicas adquieren rasgos particulares vinculados a desigualdades históricas, diversidad sociocultural y urbanización acelerada. Que la entidad no figure siempre entre los primeros lugares de violencia letal no implica ausencia de violencia social: persisten formas de violencia estructural asociadas a pobreza, exclusión educativa, precariedad laboral y marginación territorial, con efectos relevantes en población juvenil, especialmente en su acceso a oportunidades y derechos. (Galtung, 1969; Farmer, 2004)

Asimismo, la violencia se expresa de manera diferenciada por territorio: en zonas rurales e indígenas aparece ligada a exclusión histórica y falta de acceso efectivo a derechos; en contextos urbanos, se manifiesta en delitos de impacto directo, acoso callejero, violencia de género, estigmatización territorial y circulación constante de relatos sobre riesgo. Estas experiencias configuran un entorno donde la violencia opera como trasfondo permanente que condiciona prácticas y sentidos sobre la ciudad. (Reguillo, 2012; Bourdieu, 1998/1999)

Para jóvenes universitarios que habitan y transitan la ciudad, este contexto implica desarrollar estrategias de adaptación que inciden en su experiencia académica, emocional y cognitiva. Modificar horarios, rutas y formas de interacción puede producir estados de alerta sostenida que afectan descanso, concentración y disposición emocional para aprender; además, la percepción de inseguridad debilita el sentido de pertenencia urbana y limita la apropiación del espacio público como lugar de encuentro, participación y desarrollo. (Bauman, 2006/2007; Lazarus & Folkman, 1984)

Desde una perspectiva psicosocial, la violencia social en México y Chiapas no se reduce a un problema de seguridad pública: produce subjetividades marcadas por miedo, desconfianza e incertidumbre. Estas configuraciones se inscriben en identidades juveniles, influyen en el bienestar psicológico y en la capacidad de proyectar futuro; por ello, su análisis exige un enfoque no patologizante que sitúe el malestar en su contexto social e histórico, reconociéndolo como sufrimiento social antes que como déficit individual. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

En síntesis, la violencia social en México y Chiapas constituye un fenómeno estructural, cotidiano y simbólicamente sostenido que atraviesa de forma profunda la experiencia juvenil universitaria. Reconocer sus múltiples dimensiones permite contextualizar las narrativas de jóvenes y construir un marco analítico sólido para examinar los efectos cognitivos y emocionales en contextos urbanos específicos como Tuxtla Gutiérrez, evitando simplificaciones y lecturas exclusivamente individualizantes. (Galtung, 1990; Bruner, 1991)

2.2 Juventud universitaria y vulnerabilidad social

La juventud universitaria ocupa una posición ambivalente en las sociedades contemporáneas: por un lado, se asocia con expectativas de movilidad social, desarrollo

profesional y participación crítica; por otro, se desenvuelve en escenarios marcados por precarización, incertidumbre y exposición a múltiples violencias que restringen la realización de dichas expectativas. Esta tensión constituye un núcleo de vulnerabilidad social juvenil en contextos urbanos donde el “futuro prometido” convive con obstáculos estructurales persistentes, debilitando el sentido de seguridad y continuidad biográfica necesario para sostener proyectos de vida. (Reguillo, 2012; Bauman, 2006/2007)

Desde el enfoque de desarrollo humano, la vulnerabilidad no es un rasgo individual ni una condición fija, sino un proceso relacional que emerge de la interacción entre trayectorias personales y contextos sociales adversos. En este sentido, las capacidades para aprender, decidir, vincularse y proyectarse dependen de condiciones materiales, institucionales y simbólicas que habilitan o limitan oportunidades reales; por ello, la vulnerabilidad juvenil universitaria se produce en la intersección entre exigencias académicas, desigualdades socioeconómicas, entornos violentos y disponibilidad desigual de apoyos, afectando el bienestar integral. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

La etapa universitaria coincide con un periodo del ciclo vital caracterizado por transiciones decisivas: consolidación de la identidad, exploración vocacional, ampliación de redes, fortalecimiento de autonomía y adquisición de competencias cognitivas complejas. Arnett denomina a este momento “adulthood emergente”, subrayando su condición de exploración e inestabilidad; sin embargo, dicha exploración se distribuye desigualmente, pues depende de recursos sociales, económicos y culturales que permiten sostener estudios, independencia relativa y expectativas de futuro. (Arnett, 2000; Bourdieu, 1998/1999)

En contextos de violencia social persistente, la vulnerabilidad juvenil adquiere además una dimensión afectiva y simbólica: la exposición a narrativas de inseguridad —por experiencias directas, relatos de terceros o discursos mediáticos— produce estados de alerta que reorganizan la percepción del entorno y la confianza interpersonal. Estas experiencias pueden comprenderse como sufrimiento social, es decir, como el impacto subjetivo de condiciones estructurales injustas que exceden la explicación centrada en “fragilidades personales” y que tienden a naturalizarse como parte del orden cotidiano. (Farmer, 2004; Martín-Baró, 1990)

La universidad, lejos de constituir un espacio completamente protegido, puede funcionar como escenario donde se reproducen tensiones del entorno urbano y desigualdades sociales. Al concentrar estudiantes de distintos territorios y trayectorias, la institución se vuelve un espacio atravesado por relaciones de poder, jerarquías simbólicas y mecanismos de inclusión/exclusión que inciden en la construcción de pertenencia y autoestima académica. En este marco, la experiencia universitaria se vuelve un terreno donde la vulnerabilidad no solo proviene del “afuera” (ciudad violenta), sino también de dinámicas institucionales que pueden reforzar o amortiguar el malestar. (Bourdieu & Passeron, 1990; Dubet, 2006)

La vulnerabilidad social juvenil se intensifica con la precarización del trabajo y la incertidumbre sobre la inserción profesional. En el contexto contemporáneo, la promesa de que la educación superior garantiza movilidad social se ha debilitado para amplios sectores, lo que produce ansiedad, presión por rendimiento y desgaste emocional. El concepto de “precariado” permite comprender cómo la inestabilidad laboral y la falta de garantías estructurales reconfiguran la experiencia juvenil, afectando la posibilidad de planear a largo plazo y de sostener trayectorias educativas sin interrupciones. (Standing, 2011; Bauman, 2006/2007)

En estudiantes que combinan estudios con empleos informales o de baja remuneración, el tiempo disponible para actividades académicas disminuye y el cansancio físico y mental se incrementa, afectando concentración, memoria y autorregulación. Estas condiciones expresan una forma de violencia estructural que limita capacidades y produce desigualdad educativa “por vía de las condiciones de vida”, más que por carencias individuales. Así, el desempeño académico no puede comprenderse sin analizar las condiciones materiales y psicosociales que sostienen (o erosionan) la continuidad escolar. (Galtung, 1969; Sen, 1999)

La vulnerabilidad juvenil universitaria también se distribuye diferencialmente según género, clase y origen territorial. Las mujeres jóvenes suelen enfrentar mayores riesgos de acoso y violencia de género en el espacio urbano, lo que incrementa el miedo y las estrategias restrictivas de movilidad; estudiantes provenientes de periferias o zonas estigmatizadas pueden experimentar adicionalmente sospecha social y discriminación, produciendo efectos en su sentido de pertenencia institucional. Estas diferencias muestran que “la juventud universitaria”

no es homogénea, sino un campo plural de experiencias atravesadas por desigualdad y violencia simbólica. (Reguillo, 2012; Wacquant, 2007)

Desde una perspectiva psicosocial, el impacto de estas condiciones se expresa en estrés crónico, fatiga emocional, disminución del sentido de agencia y tensiones identitarias. El estrés, entendido como proceso de evaluación y afrontamiento, se intensifica cuando las demandas del entorno se perciben como superiores a los recursos disponibles; en contextos violentos, la evaluación de amenaza se vuelve recurrente y consume recursos cognitivos y emocionales necesarios para el aprendizaje y la participación social. En consecuencia, la vulnerabilidad no es solo “exposición”, sino también desgaste acumulativo. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

Sin embargo, comprender juventud universitaria únicamente desde la vulnerabilidad corre el riesgo de invisibilizar la agencia, la resistencia y la capacidad de resignificación. Desde enfoques narrativos, contar la experiencia y dotarla de sentido constituye un recurso para elaborar el sufrimiento social y reconstruir identidad; la narrativa permite articular continuidad biográfica aun en contextos adversos, creando espacios simbólicos para sostener proyectos y redefinir la relación con la violencia. En este punto, la voz juvenil no es solo “testimonio”, sino también producción de sentido y posibilidad de acción. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

En el marco del desarrollo humano, resulta clave reconocer que la agencia se fortalece cuando existen oportunidades reales y apoyos sociales e institucionales. Redes de apoyo (familia, pares, docentes), programas de tutoría y dispositivos de acompañamiento psicológico pueden funcionar como “factores de protección” que amortiguan efectos del contexto adverso, mientras que el aislamiento y la estigmatización incrementan la vulnerabilidad. Por ello, la institución universitaria puede ser un espacio de contención o, por el contrario, un lugar donde se profundizan desigualdades si se interpretan las dificultades estudiantiles de forma individualizante. (Ungar, 2011; Dubet, 2006)

En síntesis, analizar la juventud universitaria desde la vulnerabilidad social implica reconocer simultáneamente condiciones estructurales de riesgo y recursos subjetivos y relacionales de afrontamiento. Esta mirada resulta coherente con un enfoque interdisciplinario entre desarrollo humano y psicología, pues permite comprender cómo la violencia y la precariedad inciden en procesos cognitivos, emocionales e identitarios, sin reducirlos a déficits individuales. Con ello se

establecen bases para interpretar las narrativas juveniles como expresiones situadas de sufrimiento social y, a la vez, como espacios de agencia y resignificación. (Farmer, 2004; Reguillo, 2012)

2.2.1 Conceptualizaciones sobre juventud

Durante buena parte del siglo XX, la juventud fue conceptualizada desde enfoques biologicistas y desarrollistas que la definían principalmente como una etapa etaria delimitada por criterios cronológicos y cambios fisiológicos. Bajo esta mirada, la juventud aparecía como un tránsito “natural” entre infancia y adultez, caracterizado por inmadurez, inestabilidad y preparación para la vida adulta. Sin embargo, este enfoque resulta limitado para comprender la diversidad de experiencias juveniles en contextos sociales heterogéneos, ya que tiende a deshistorizar la experiencia y a invisibilizar las condiciones estructurales que configuran las trayectorias de vida. (Arnett, 2000; Bourdieu, 1999)

Desde las ciencias sociales críticas, la juventud ha sido redefinida como una construcción social e histórica, cuyo significado varía según contexto socioeconómico, político y cultural. En esta perspectiva, no existe una juventud homogénea, sino múltiples formas de “ser joven” determinadas por clase social, género, territorio, pertenencia étnica y acceso a educación. Esta concepción resulta central para los estudios de desarrollo humano, ya que desplaza la atención desde la edad cronológica hacia las oportunidades reales y las condiciones sociales que permiten —o limitan— el despliegue de capacidades y proyectos vitales. (Reguillo, 2012; Margulis & Urresti, 2008)

Bourdieu advierte que las categorías etarias, incluida la juventud, funcionan también como construcciones simbólicas que pueden ocultar relaciones de poder. Al homogeneizar a los jóvenes, se invisibilizan desigualdades profundas en el acceso a capitales económicos, culturales y sociales, produciendo la ilusión de que todos atraviesan etapas similares en condiciones equivalentes. Desde esta óptica, la juventud universitaria no puede analizarse sin considerar las posiciones sociales diferenciadas desde las cuales los estudiantes acceden —y permanecen— en la educación superior. (Bourdieu, 1999; Bourdieu & Passeron, 1990)

Una noción clave en la conceptualización sociológica de la juventud es la de *moratoria social*, propuesta por Margulis y Urresti, que refiere al tiempo socialmente permitido para postergar responsabilidades adultas y explorar identidades, vínculos y proyectos. No obstante, esta moratoria se distribuye de manera profundamente desigual: mientras algunos jóvenes pueden prolongar su formación y experimentación, otros se ven obligados a asumir tempranamente responsabilidades laborales y familiares. En contextos de desigualdad y violencia, esta restricción de la moratoria incrementa la vulnerabilidad psicosocial y el desgaste emocional de jóvenes universitarios. (Margulis & Urresti, 2008; Standing, 2011)

Desde la psicología del desarrollo, Arnett propone el concepto de *adultez emergente* para describir el periodo que va aproximadamente de los 18 a los 29 años, caracterizado por exploración, inestabilidad y búsqueda de identidad. Si bien esta noción aporta elementos para comprender los procesos psicológicos propios de la etapa universitaria, ha sido criticada por asumir condiciones de relativa seguridad material y social que no están disponibles para amplios sectores juveniles, particularmente en contextos latinoamericanos atravesados por violencia y precariedad. (Arnett, 2000; Reguillo, 2012)

Desde el enfoque de desarrollo humano, la juventud se comprende como una etapa clave para la expansión —o restricción— de capacidades fundamentales, tales como aprender, razonar, decidir, vincularse y proyectarse hacia el futuro. Estas capacidades no se desarrollan de manera automática, sino que dependen de condiciones sociales, institucionales y afectivas que las sostienen. En contextos violentos, las oportunidades reales para ejercer dichas capacidades se ven limitadas, lo que impacta directamente en el bienestar psicológico y en la posibilidad de construir trayectorias vitales con sentido. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

Desde la psicología social y comunitaria, la juventud es entendida como un periodo especialmente sensible a las condiciones del entorno, dado que en esta etapa se consolidan identidades, valores y formas de relación con el mundo social. Martín-Baró subraya que las subjetividades juveniles se configuran en estrecha relación con las estructuras sociales; por ello, la violencia, la desigualdad y la exclusión no solo afectan condiciones externas, sino que se inscriben en la experiencia emocional y cognitiva de los jóvenes, moldeando su manera de interpretar la realidad y de posicionarse frente a ella. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

Desde una perspectiva narrativa, la juventud es también un momento central para la construcción de la identidad a través de relatos de vida. Bruner y McAdams sostienen que los sujetos organizan su experiencia mediante narrativas que integran pasado, presente y futuro, otorgando coherencia y continuidad al yo. En contextos de violencia social, estas narrativas pueden verse fragmentadas por la incertidumbre y el miedo, dificultando la elaboración de proyectos a largo plazo; sin embargo, también pueden convertirse en espacios de resignificación y resistencia simbólica. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

En el ámbito universitario, la conceptualización de la juventud debe considerar la articulación entre expectativas institucionales y condiciones reales de vida. La universidad suele operar bajo supuestos de autonomía, rendimiento continuo y disponibilidad temporal que no siempre se corresponden con la experiencia de jóvenes que enfrentan precariedad económica, inseguridad urbana y responsabilidades múltiples. Esta brecha entre el “estudiante ideal” y las trayectorias reales produce tensiones identitarias y formas de violencia simbólica que impactan el desarrollo humano y la salud mental. (Dubet, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990)

Asimismo, las conceptualizaciones contemporáneas enfatizan la dimensión emocional de la experiencia juvenil. La juventud no se define únicamente por posiciones estructurales, sino también por cómo se siente y se vive la cotidianidad. En contextos de violencia, emociones como miedo, ansiedad e incertidumbre se integran a la experiencia juvenil y afectan motivación, autorregulación emocional y bienestar psicológico; estas emociones deben comprenderse como respuestas comprensibles a condiciones sociales adversas, y no como signos de fragilidad individual. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

En síntesis, conceptualizar la juventud como categoría social, histórica, psicológica y relacional permite comprender la experiencia universitaria más allá de criterios etarios y reconocer la diversidad de trayectorias que conviven dentro de las instituciones de educación superior. Esta mirada resulta coherente con un enfoque interdisciplinario entre desarrollo humano y psicología, ya que sitúa la experiencia juvenil en su contexto social, reconoce tanto vulnerabilidades como capacidades, y proporciona una base teórica sólida para analizar las narrativas de jóvenes universitarios en contextos de violencia social. (Reguillo, 2012; Sen, 1999)

2.2.2 Condiciones psicosociales de los jóvenes universitarios en contextos de violencia

Las condiciones psicosociales de los jóvenes universitarios en contextos de violencia se configuran a partir de la interacción compleja entre exigencias académicas, condiciones materiales de vida y entornos sociales caracterizados por inseguridad e incertidumbre. Esta interacción produce escenarios de estrés sostenido que afectan el bienestar emocional, los procesos cognitivos y las relaciones sociales, incidiendo directamente en la experiencia universitaria y en la forma en que los jóvenes habitan, transitan y significan la ciudad. Desde una perspectiva de desarrollo humano, estas condiciones no pueden comprenderse como factores aislados, sino como entramados que habilitan o restringen capacidades fundamentales. (Lazarus & Folkman, 1984; Sen, 1999)

Desde la psicología social, el estrés se concibe como un proceso relacional que emerge cuando las demandas del entorno son evaluadas como superiores a los recursos personales y colectivos disponibles. En contextos de violencia persistente, esta evaluación se vuelve recurrente, ya que la impredecibilidad del entorno y la sensación de falta de control incrementan la percepción de amenaza. Como resultado, los jóvenes universitarios pueden experimentar un estado de tensión permanente que se integra a la vida cotidiana, afectando su disponibilidad subjetiva para aprender, participar y vincularse de manera significativa. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

Un efecto psicosocial particularmente relevante es la hipervigilancia, entendida como la orientación constante de la atención hacia la detección de posibles riesgos. Si bien esta respuesta puede ser adaptativa a corto plazo, su mantenimiento crónico interfiere con la atención sostenida, la concentración y la memoria de trabajo, procesos cognitivos centrales para el aprendizaje universitario. La experiencia de estar “siempre alerta” expresa una reorganización cognitiva orientada a la autoprotección, que implica costos directos para el rendimiento académico y el bienestar emocional. (Bauman, 2006/2007; Lazarus & Folkman, 1984)

En el plano emocional, las condiciones psicosociales se caracterizan por la presencia de afectos persistentes como miedo, ansiedad, irritabilidad y tristeza. Estas emociones no surgen como reacciones aisladas ante eventos puntuales, sino como estados duraderos vinculados al clima de violencia social y a la percepción de desamparo institucional. Desde una lectura

psicosocial crítica, tales afectaciones se comprenden como expresiones de sufrimiento social, es decir, del impacto subjetivo de condiciones estructurales injustas que erosionan la sensación de seguridad, reconocimiento y protección. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

La violencia social incide también en la percepción del tiempo y del futuro. La incertidumbre prolongada y la precariedad económica debilitan la capacidad de proyectarse a mediano y largo plazo, generando sentimientos de desesperanza y desmotivación. En el contexto universitario, esta experiencia se traduce en dificultades para sostener proyectos académicos, tomar decisiones vocacionales y visualizar trayectorias profesionales estables, lo que incrementa el agotamiento emocional y la sensación de inutilidad del esfuerzo, particularmente cuando las promesas de movilidad social se perciben como inalcanzables. (Bauman, 2006/2007; Standing, 2011)

Estas condiciones psicosociales no se distribuyen de manera homogénea entre la población universitaria. Factores como género, clase social y origen territorial influyen en la intensidad y forma de la experiencia de la violencia. Las mujeres jóvenes suelen reportar mayores niveles de miedo y adoptar estrategias restrictivas de autocuidado que limitan su movilidad y participación; estudiantes provenientes de contextos periféricos o estigmatizados enfrentan adicionalmente discriminación simbólica que afecta su sentido de pertenencia y autoestima académica. Estas diferencias evidencian que la violencia opera de manera diferencial y exige un análisis situado. (Reguillo, 2012; Bourdieu, 1999)

Desde una perspectiva relacional, las redes de apoyo social desempeñan un papel central en la configuración de las condiciones psicosociales. Vínculos con pares, familia y docentes pueden amortiguar los efectos de la violencia, proporcionando reconocimiento, contención emocional y recursos prácticos para afrontar la adversidad. Por el contrario, el aislamiento y la competencia exacerbada incrementan la vulnerabilidad y el malestar. En este sentido, la calidad del lazo social se constituye como un factor decisivo para el bienestar y el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. (Martín-Baró, 1990; Ungar, 2011)

La universidad puede funcionar tanto como espacio de contención como de reproducción de las tensiones del entorno social. Cuando predomina una lógica institucional centrada exclusivamente en el rendimiento, la evaluación individual y la competencia, se

invisibilizan las condiciones psicosociales que atraviesan la vida estudiantil, reforzando la violencia simbólica y la culpabilización del estudiante por su desempeño. En contraste, prácticas institucionales orientadas al cuidado, la tutoría y el acompañamiento pueden contribuir a reducir el impacto del contexto violento y a fortalecer la agencia estudiantil. (Dubet, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990)

Desde el enfoque de desarrollo humano, las condiciones psicosociales adversas afectan directamente la posibilidad de ejercer capacidades centrales, como la autorregulación emocional, la concentración, la participación social y la toma de decisiones autónomas. La violencia social, al consumir recursos psicológicos y emocionales, restringe la libertad real de los jóvenes para elegir y sostener trayectorias educativas con sentido. En este marco, la vulnerabilidad no se entiende como fragilidad individual, sino como resultado de contextos que limitan oportunidades y generan desigualdad en el desarrollo de capacidades. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

No obstante, incluso en contextos de violencia, los jóvenes universitarios desarrollan estrategias de afrontamiento que les permiten sostener su vida académica y emocional. Estas estrategias incluyen la construcción de redes de apoyo, la resignificación de la experiencia a través del relato y la búsqueda de espacios seguros dentro y fuera de la institución. Reconocer estas prácticas evita una lectura exclusivamente deficitaria y permite comprender la experiencia juvenil desde una perspectiva que articula vulnerabilidad y agencia. (Bruner, 1991; White & Epston, 1990)

En síntesis, las condiciones psicosociales de los jóvenes universitarios en contextos de violencia se caracterizan por estrés crónico, afectaciones emocionales persistentes y tensiones identitarias, pero también por la presencia de recursos relacionales y narrativos que posibilitan la continuidad de los proyectos de vida. Comprender estas condiciones desde un enfoque interdisciplinario entre desarrollo humano y psicología resulta fundamental para analizar las narrativas juveniles, situar los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social y evitar interpretaciones patologizantes del malestar estudiantil. (Farmer, 2004; Lazarus & Folkman, 1984)

2.2.3 Identidad y resiliencia en la etapa universitaria

La etapa universitaria constituye un periodo central para la construcción de la identidad personal, social y académica, ya que en ella los jóvenes elaboran narrativamente quiénes son, qué lugar ocupan en el mundo social y qué proyectos desean construir a futuro. Desde la psicología del desarrollo y la psicología narrativa, la identidad no se concibe como una entidad fija, sino como un proceso dinámico que se configura a través de experiencias, relaciones y relatos que integran pasado, presente y expectativas de futuro. En contextos de violencia social, este proceso se ve tensionado por la incertidumbre, el miedo y la fragilidad de las promesas institucionales. (McAdams, 2001; Bruner, 1991)

Desde una perspectiva psicosocial crítica, la identidad juvenil se construye en estrecha relación con las condiciones estructurales del entorno. Martín-Baró subraya que las subjetividades no se desarrollan en el vacío, sino que se producen en interacción con contextos históricos marcados por desigualdad, exclusión y violencia. En este sentido, la violencia social no solo afecta condiciones externas de vida, sino que se inscribe en la autopercepción, en la confianza en el mundo social y en el sentido de agencia de los jóvenes universitarios, influyendo en cómo se narran a sí mismos y en cómo interpretan sus posibilidades de acción. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

En el ámbito universitario, la identidad académica ocupa un lugar relevante dentro de la identidad juvenil. Esta identidad se construye a partir de experiencias de reconocimiento, logro y pertenencia institucional, pero también puede verse erosionada por dinámicas de exclusión, estigmatización y violencia simbólica. Cuando el rendimiento académico se convierte en criterio único de valoración, se invisibilizan las condiciones psicosociales que atraviesan la vida estudiantil, produciendo sentimientos de insuficiencia y desvalorización que afectan la continuidad de los proyectos educativos. (Bourdieu & Passeron, 1990; Dubet, 2006)

La violencia social puede generar fracturas identitarias asociadas a la pérdida de confianza en la previsibilidad del mundo social y en la eficacia del esfuerzo personal. Estas fracturas se expresan como inseguridad, ambivalencia y dificultad para sostener narrativas coherentes del yo, especialmente cuando la experiencia cotidiana está marcada por miedo e incertidumbre. En jóvenes universitarios, estas tensiones pueden traducirse en dudas vocacionales, desmotivación

académica y debilitamiento del sentido de pertenencia tanto a la institución como a la ciudad que habitan. (Bauman, 2006/2007; McAdams, 2001)

Desde la psicología narrativa, el relato cumple una función central en la integración de la experiencia y en la construcción de identidad. Bruner sostiene que narrar permite organizar lo vivido, otorgarle sentido y establecer continuidad biográfica; sin embargo, la exposición prolongada a violencia puede fragmentar los relatos, introducir silencios y quiebres, y dificultar la articulación de un futuro imaginable. Aun así, el relato puede convertirse en un espacio simbólico de resignificación donde los jóvenes reelaboran su experiencia y reconstruyen una identidad que no se reduce a la condición de víctima. (Bruner, 1991; White & Epston, 1990)

En este punto cobra relevancia el concepto de resiliencia, entendido no como rasgo individual innato ni como exigencia moral de adaptación, sino como proceso relacional, histórico y contextual. Desde una perspectiva crítica, la resiliencia se construye a partir de la interacción entre sujetos y entornos que ofrecen reconocimiento, apoyo y oportunidades reales para la agencia. Esta concepción resulta coherente con el enfoque de desarrollo humano, que enfatiza la expansión de capacidades y la creación de condiciones sociales que permiten sostener el bienestar incluso en contextos adversos. (Ungar, 2011; Nussbaum, 2011)

La resiliencia en la etapa universitaria se expresa mediante prácticas de afrontamiento que incluyen el apoyo entre pares, la participación en actividades con sentido, el compromiso académico y la construcción de redes de cuidado. Estas prácticas no eliminan el daño producido por la violencia, pero permiten integrarlo en narrativas que hacen posible la continuidad biográfica y la proyección de futuro. En este sentido, la resiliencia no implica negar el sufrimiento, sino encontrar formas de seguir actuando y significando la experiencia sin quedar definido exclusivamente por la adversidad. (Bruner, 1991; Farmer, 2004)

La institución universitaria puede desempeñar un papel decisivo en la promoción —o inhibición— de procesos resilientes. Espacios de tutoría, acompañamiento psicológico, participación estudiantil y prácticas pedagógicas inclusivas pueden funcionar como mediaciones sociales que fortalecen la identidad académica y el sentido de pertenencia. Por el contrario, instituciones centradas exclusivamente en la evaluación y la competencia pueden profundizar el

aislamiento y la fragilidad identitaria, reproduciendo formas de violencia simbólica que dificultan la resiliencia colectiva. (Dubet, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990)

Desde el enfoque de desarrollo humano, la resiliencia se vincula estrechamente con la posibilidad de ejercer capacidades como la deliberación, la afiliación, la imaginación y la planificación de la propia vida. Cuando estas capacidades son sostenidas por entornos educativos sensibles al contexto, los jóvenes pueden reconstruir proyectos y narrativas de futuro aun en escenarios de violencia social. En cambio, cuando dichas capacidades se ven sistemáticamente restringidas, la identidad se empobrece y la resiliencia se convierte en una exigencia individual injusta. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

En síntesis, la identidad y la resiliencia en la etapa universitaria deben comprenderse como procesos interrelacionados que se configuran en diálogo constante con el contexto social. En escenarios de violencia, la identidad juvenil se ve tensionada por miedo, incertidumbre y exclusión simbólica, pero también puede resignificarse mediante narrativas, vínculos y apoyos institucionales. Esta comprensión resulta fundamental para un enfoque interdisciplinario entre desarrollo humano y psicología, ya que permite analizar la experiencia universitaria reconociendo simultáneamente el sufrimiento social y la capacidad de agencia de los jóvenes. (Martín-Baró, 1990; McAdams, 2001)

2.2.4 Lenguaje juvenil y representaciones sociales de la violencia

El lenguaje constituye un elemento fundamental en la construcción social de la realidad, ya que a través de él los individuos interpretan su entorno, comunican experiencias y producen significados compartidos sobre fenómenos sociales. Desde la perspectiva del construccionismo social, el lenguaje no solo describe la realidad, sino que también participa activamente en su configuración simbólica y cultural. En este sentido, las narrativas que las personas elaboran sobre su experiencia cotidiana permiten comprender cómo determinados fenómenos sociales, como la violencia, son interpretados, normalizados o problematizados dentro de un contexto específico (Berger y Gerges, 2003; Gergen, 2007).

En el caso de los jóvenes universitarios, el lenguaje adquiere una dimensión particularmente relevante, ya que a través de sus narrativas cotidianas expresan percepciones, emociones y representaciones sociales vinculadas con su entorno social. Las representaciones sociales, de

acuerdo con Moscovici (1984), constituyen sistemas de interpretación que permiten a los individuos dar sentido a su realidad y orientarse dentro de ella. Estas representaciones no surgen de manera individual, sino que se construyen colectivamente mediante procesos de interacción social, discursos compartidos y experiencias comunes. En contextos donde la violencia forma parte del entorno cotidiano, las representaciones sociales de los jóvenes tienden a incorporar elementos de riesgo, vulnerabilidad y adaptación al contexto.

Diversos estudios han señalado que, en contextos urbanos marcados por la violencia, el lenguaje juvenil refleja procesos de internalización del riesgo y construcción simbólica del miedo. Los jóvenes desarrollan formas particulares de nombrar y describir la violencia, integrándola como parte de su experiencia cotidiana. Estas narrativas permiten comprender cómo la violencia deja de percibirse únicamente como un evento aislado para convertirse en un elemento estructural del entorno social, influyendo en las prácticas cotidianas, las decisiones personales y las percepciones de seguridad (Reguillo, 2012; Wieviorka, 2006).

En el marco de la presente investigación, el análisis de las entrevistas biográfico–narrativas permitió identificar cómo los estudiantes universitarios construyen discursivamente la violencia a través de su lenguaje cotidiano. Los relatos evidencian que la violencia es frecuentemente conceptualizada como un “ambiente” o clima social que forma parte de la vida diaria. Un ejemplo de ello se observa en el testimonio de una estudiante entrevistada, quien señala: “La violencia no es algo que pasa una vez, es el ambiente”. Esta expresión muestra cómo la violencia se integra en el lenguaje juvenil como una condición estructural del entorno urbano y no únicamente como un evento extraordinario.

Asimismo, los discursos de los participantes evidencian que el lenguaje utilizado para referirse a la violencia está estrechamente vinculado con las experiencias cognitivas y emocionales derivadas de dicho contexto. Algunos estudiantes describen cómo la presencia constante de hechos violentos afecta su capacidad de concentración y su percepción de seguridad. Un estudiante entrevistado explica esta situación señalando: “Estoy en clase y de repente me acuerdo de lo que pasó en la colonia... y ya no escucho nada”. Este tipo de narrativas refleja cómo las representaciones sociales de la violencia se integran en la experiencia cotidiana de los jóvenes y se manifiestan incluso dentro del espacio académico.

De igual manera, el lenguaje juvenil utilizado en las entrevistas revela la presencia de una percepción de riesgo anticipado que influye en las decisiones cotidianas de los estudiantes. Algunos participantes describen cómo la violencia genera una constante evaluación del entorno y una reorganización de sus rutinas diarias. Una estudiante entrevistada señala al respecto: “Siempre estoy calculando riesgos”. Este tipo de expresiones evidencia cómo la violencia se incorpora en el lenguaje cotidiano como un marco interpretativo que orienta la conducta y la toma de decisiones.

Otro elemento relevante identificado en las narrativas juveniles es la presencia de procesos de normalización discursiva de la violencia. Algunos participantes expresan que determinados hechos violentos se han vuelto parte del contexto habitual de su comunidad. Un estudiante entrevistado menciona: “Ya lo vemos como algo común”. Este tipo de formulaciones lingüísticas refleja un proceso de adaptación psicosocial mediante el cual la violencia es incorporada como parte de la vida cotidiana, lo que puede contribuir a la naturalización de condiciones estructurales de riesgo.

Sin embargo, las narrativas juveniles también evidencian la presencia de procesos de resignificación y agencia frente a la violencia. A pesar de reconocer el impacto emocional y cognitivo de estos contextos, varios participantes expresan estrategias de afrontamiento basadas en la solidaridad y el apoyo social. En uno de los testimonios analizados se señala: “Tenemos que apoyarnos más”. Este tipo de discursos muestra cómo el lenguaje juvenil no solo reproduce percepciones de vulnerabilidad, sino que también articula formas colectivas de resistencia y cuidado mutuo.

En este contexto, resulta pertinente incorporar el **concepto de inseguridad**, entendido como la percepción subjetiva de riesgo o amenaza que las personas experimentan frente a determinadas condiciones sociales. A diferencia de la violencia, que remite a hechos o prácticas concretas que producen daño físico, psicológico o simbólico, la inseguridad se relaciona con la forma en que dichos fenómenos son interpretados y experimentados por los individuos en su vida cotidiana. Diversos autores señalan que la inseguridad constituye una construcción social que se configura a partir de experiencias personales, relatos compartidos, información mediática y dinámicas comunitarias que influyen en la percepción colectiva del riesgo (Kessler, 2009; Bauman, 2007). En este sentido, la inseguridad no depende únicamente de la ocurrencia de

hechos violentos, sino también de los significados que las personas atribuyen a dichos acontecimientos dentro de su entorno social.

En el caso de los jóvenes universitarios, las representaciones sociales de la violencia suelen estar acompañadas por percepciones de inseguridad que influyen en la manera en que interpretan su entorno urbano y organizan sus prácticas cotidianas. El lenguaje juvenil permite identificar cómo estas percepciones se expresan a través de narrativas que describen el espacio público como potencialmente riesgoso, lo que genera conductas de vigilancia, prevención y adaptación frente a posibles amenazas. De esta manera, la inseguridad se manifiesta discursivamente en expresiones que evidencian una constante evaluación del entorno y una anticipación del peligro, lo que coincide con los testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas en esta investigación.

A partir del análisis de los relatos biográfico–narrativos, se observa que la percepción de inseguridad aparece vinculada a la experiencia cotidiana de los estudiantes, incluso cuando estos no han sido víctimas directas de hechos violentos. En varios testimonios se identifica la presencia de una sensación persistente de vulnerabilidad asociada al contexto social en el que viven. Como señala una de las participantes entrevistadas: “Siempre estoy pensando que algo puede pasar”, lo cual refleja una forma de inseguridad anticipatoria vinculada a la percepción de riesgo constante dentro del entorno urbano. Este tipo de narrativas permite observar cómo la inseguridad se construye socialmente a partir de experiencias compartidas y de la circulación de relatos sobre violencia dentro de la comunidad.

Asimismo, la percepción de inseguridad también se expresa en las decisiones cotidianas que los jóvenes toman respecto a su movilidad, horarios y actividades académicas o sociales. Algunos estudiantes mencionan que evitan determinados lugares o modifican sus rutinas para reducir la exposición a posibles riesgos. Estas prácticas reflejan cómo la inseguridad no solo se manifiesta a nivel discursivo, sino también en la organización de la vida cotidiana y en la forma en que los jóvenes se relacionan con el espacio urbano. De acuerdo con Kessler (2009), este tipo de conductas constituyen respuestas adaptativas frente a contextos donde la percepción de inseguridad influye en las prácticas sociales y en las estrategias de autoprotección desarrolladas por los individuos.

En consecuencia, el análisis del lenguaje juvenil permite comprender que las representaciones sociales de la violencia y la percepción de inseguridad se encuentran profundamente interrelacionadas. Mientras la violencia aparece en las narrativas como un fenómeno estructural que forma parte del entorno social, la inseguridad se manifiesta como la experiencia subjetiva que emerge de dicha realidad y que influye en las emociones, decisiones y comportamientos de los jóvenes. De esta manera, el estudio del lenguaje juvenil no solo permite identificar cómo los estudiantes interpretan la violencia en su contexto, sino también cómo construyen sentidos sobre la inseguridad y desarrollan estrategias simbólicas y prácticas para enfrentarla dentro de su vida cotidiana.

2.3 Efectos cognitivos y emocionales de la violencia social

La violencia social no constituye únicamente un fenómeno externo que altera las condiciones materiales de vida, sino que produce efectos profundos y sostenidos en los procesos psicológicos mediante los cuales los sujetos perciben, interpretan y significan su experiencia. Desde una perspectiva psicosocial, la exposición prolongada a contextos violentos configura un entorno de estrés crónico que impacta simultáneamente en la cognición, la emoción y la construcción de sentido, generando formas de malestar que no pueden comprenderse al margen de las condiciones sociales que las producen. En jóvenes universitarios, estos efectos adquieren especial relevancia, ya que la vida académica exige recursos cognitivos, emocionales y simbólicos sensibles al desgaste por amenaza persistente. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en eventos traumáticos puntuales, la violencia social opera como un clima o trasfondo permanente que reorganiza la vida cotidiana. La percepción constante de riesgo, la normalización del miedo y la circulación continua de relatos sobre violencia producen estados psicológicos sostenidos que influyen en la manera de atender, recordar y proyectarse hacia el futuro. En este sentido, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia deben entenderse como procesos acumulativos e históricos, inscritos en la subjetividad, más que como reacciones aisladas ante hechos excepcionales. (Bauman, 2006/2007; Farmer, 2004)

Desde el modelo de estrés y afrontamiento, la violencia social puede conceptualizarse como un estresor crónico que desborda los recursos individuales y colectivos. Cuando el entorno

se evalúa reiteradamente como impredecible e incontrolable, se activa una respuesta prolongada que afecta el funcionamiento cognitivo y emocional. En el contexto universitario, esta activación sostenida interfiere con la concentración, la autorregulación emocional y la capacidad de sostener proyectos a mediano y largo plazo, desplazando prioridades hacia la autoprotección y la supervivencia cotidiana. (Lazarus & Folkman, 1984; Reguillo, 2012)

Los procesos cognitivos y emocionales se encuentran profundamente interrelacionados: las emociones influyen en la atención, la memoria y el razonamiento, mientras que los procesos cognitivos median la regulación emocional y la interpretación de la experiencia. En contextos de violencia, esta interdependencia se reorganiza de manera defensiva, orientando los recursos psicológicos hacia la detección de amenazas y la anticipación del peligro. Comprender los efectos de la violencia exige, por tanto, una mirada integradora que articule dimensiones cognitivas, emocionales y narrativas, situándolas en su contexto social e histórico. (Lazarus & Folkman, 1984; Bruner, 1991)

En jóvenes universitarios, esta reorganización psicológica resulta particularmente significativa debido a las demandas propias de la vida académica. La universidad requiere implicación cognitiva sostenida, regulación emocional y disposición al aprendizaje crítico; sin embargo, la violencia social, al instalarse como telón de fondo constante, introduce tensiones que afectan el desempeño académico, el bienestar subjetivo y el sentido de pertenencia institucional. Estos efectos se intensifican cuando las instituciones educativas no reconocen el peso del contexto en el rendimiento y tienden a interpretar las dificultades desde una lógica individualizante. (Dubet, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990)

Asimismo, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia no se distribuyen de manera homogénea. Variables como género, clase social, origen territorial y redes de apoyo influyen en la intensidad y forma de la afectación. Reconocer esta heterogeneidad resulta fundamental para evitar generalizaciones y para comprender la experiencia universitaria desde una perspectiva situada, especialmente en contextos urbanos latinoamericanos atravesados por desigualdad y violencia estructural. (Reguillo, 2012; Bourdieu, 1999)

Desde un enfoque biográfico-narrativo, estos efectos no se manifiestan únicamente como estados internos, sino que se expresan y elaboran a través de relatos de experiencia. Los

jóvenes narran cómo la violencia incide en su forma de pensar, sentir y proyectarse, integrando afectaciones cognitivas y emocionales en tramas de sentido que articulan vida cotidiana, trayectoria académica e identidad. El relato se convierte así en un espacio privilegiado para comprender cómo la violencia social se inscribe en la subjetividad y cómo los sujetos intentan darle coherencia a una experiencia marcada por la incertidumbre. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Analizar los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social desde esta perspectiva permite evitar interpretaciones patologizantes del malestar juvenil. En lugar de concebir las afectaciones como déficits individuales, se las comprende como respuestas adaptativas a contextos violentos e injustos. Esta lectura crítica no niega el sufrimiento, pero lo sitúa en su contexto de producción, abriendo la posibilidad de pensar estrategias institucionales de acompañamiento que reconozcan el carácter colectivo y social del problema. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

En síntesis, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social constituyen una dimensión central para comprender la experiencia universitaria en contextos urbanos marcados por inseguridad y precariedad. Estos efectos se expresan como procesos complejos y acumulativos que atraviesan la cognición, la emoción y la identidad, y que solo pueden ser comprendidos plenamente si se analizan desde un enfoque psicosocial y narrativo. Este marco sienta las bases para los subapartados siguientes, donde se profundiza en las afectaciones cognitivas y emocionales específicas narradas por los jóvenes universitarios. (Lazarus & Folkman, 1984; Bruner, 1991)

2.3.1 Afectaciones cognitivas

Los procesos cognitivos —atención, memoria, razonamiento, planificación y toma de decisiones— constituyen funciones centrales para la experiencia universitaria y el desarrollo humano, ya que sostienen el aprendizaje, la autorregulación y la construcción de proyectos académicos y vitales. En contextos de violencia social persistente, estas funciones se ven afectadas por la exposición prolongada a estrés, incertidumbre y amenaza, configurando alteraciones que no deben interpretarse como déficits individuales, sino como respuestas

adaptativas a entornos percibidos como peligrosos e impredecibles. (Lazarus & Folkman, 1984; Farmer, 2004)

Una de las afectaciones cognitivas más frecuentes en contextos de violencia es la alteración de la atención. La hipervigilancia —orientación constante hacia la detección de posibles riesgos— puede resultar funcional a corto plazo, pero cuando se sostiene en el tiempo interfiere con la atención sostenida y la concentración necesarias para el aprendizaje universitario. En este sentido, la mente se mantiene “en alerta”, priorizando la evaluación del entorno por sobre la elaboración profunda de la información académica, lo cual produce fatiga cognitiva y disminución del rendimiento. (Bauman, 2006/2007; Lazarus & Folkman, 1984)

Desde el enfoque psicosocial, esta reorganización atencional no es una falla cognitiva, sino una adaptación al contexto. Los jóvenes universitarios que viven en entornos violentos suelen narrar distracción constante, pensamientos intrusivos vinculados a la seguridad personal y familiar, y dificultad para “desconectarse” del entorno incluso en espacios académicos. Estos relatos evidencian cómo los recursos atencionales se movilizan hacia la autoprotección, reduciendo la disponibilidad cognitiva para tareas complejas como la lectura crítica, la escritura académica y la resolución de problemas. (Reguillo, 2012; Lazarus & Folkman, 1984)

La memoria es otro proceso cognitivo afectado por la exposición prolongada a violencia social. El estrés crónico y la activación emocional sostenida interfieren con los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información, lo que se traduce en olvidos frecuentes, dificultad para retener contenidos y bloqueos durante evaluaciones. En el ámbito universitario, estas experiencias suelen vivirse como frustración y autoacusación, aunque desde una lectura contextual deben comprenderse en relación con la carga emocional y la amenaza constante que acompañan la vida cotidiana. (McEwen, 2007; Lazarus & Folkman, 1984)

Estas alteraciones mnésicas se intensifican cuando el sistema de alerta permanece activo de manera crónica. La atención fragmentada y la dificultad para el procesamiento profundo favorecen aprendizajes superficiales y un mayor esfuerzo cognitivo para tareas que, en contextos de menor estrés, resultarían menos demandantes. Como consecuencia, el aprendizaje se convierte en una experiencia asociada a ansiedad y agotamiento, afectando la motivación académica y la persistencia en los estudios. (McEwen, 2007; Bauman, 2006/2007)

La violencia social incide también en el pensamiento y en la toma de decisiones. La exposición reiterada a contextos violentos favorece la construcción de esquemas cognitivos centrados en la anticipación del peligro y en expectativas negativas respecto al futuro. Desde la psicología cognitiva, estos esquemas influyen en la interpretación de la realidad y en la evaluación de alternativas, limitando la disposición a asumir riesgos intelectuales, participar activamente en el aula o sostener metas a largo plazo, especialmente cuando el entorno se percibe como inestable. (Beck, 1976; Lazarus & Folkman, 1984)

Asimismo, las funciones ejecutivas —planificación, organización, control inhibitorio y autorregulación— se ven afectadas por la incertidumbre prolongada. La dificultad para anticipar escenarios futuros y la necesidad de responder constantemente a demandas urgentes del entorno obstaculizan la gestión del tiempo, la continuidad en las tareas académicas y la toma de decisiones vocacionales. En jóvenes universitarios que combinan estudios con trabajo precario o responsabilidades familiares, estas afectaciones se intensifican, produciendo sensación de descontrol y pérdida de agencia sobre la trayectoria educativa. (McEwen, 2007; Standing, 2011)

Desde una perspectiva educativa crítica, estas afectaciones cognitivas transforman la relación con el conocimiento. El aprendizaje deja de vivirse como experiencia expansiva y se convierte en tarea defensiva, orientada a cumplir requisitos mínimos bajo condiciones de presión emocional. Cuando la institución universitaria interpreta estas dificultades desde una lógica meritocrática e individualizante, se refuerza la violencia simbólica y se profundiza el malestar, al invisibilizar el impacto del contexto social en los procesos cognitivos. (Bourdieu & Passeron, 1990; Dubet, 2006)

El enfoque biográfico-narrativo permite comprender estas afectaciones cognitivas desde la perspectiva de los propios jóvenes. A través de sus relatos, los estudiantes narran cómo la violencia atraviesa su forma de pensar, recordar y decidir, integrando estas experiencias en historias de vida que articulan lo académico con lo personal y lo urbano. El relato no solo describe la afectación, sino que la organiza y le otorga sentido, mostrando cómo los procesos cognitivos se reconfiguran en diálogo con el contexto social. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Desde esta perspectiva, las dificultades de atención, memoria y planificación no se reducen a indicadores de bajo rendimiento, sino que se interpretan como expresiones de una

experiencia subjetiva situada. Analizar estas afectaciones mediante narrativas permite visibilizar el impacto de la violencia social en el aprendizaje y evita lecturas moralizantes que responsabilizan exclusivamente al estudiante, abriendo la posibilidad de intervenciones institucionales sensibles al contexto. (Farmer, 2004; Martín-Baró, 1990)

En síntesis, las afectaciones cognitivas asociadas a la violencia social constituyen procesos complejos y acumulativos que inciden de manera directa en la experiencia universitaria. Comprenderlas desde un enfoque psicosocial y biográfico-narrativo permite situar las dificultades cognitivas en su contexto de producción, reconocerlas como respuestas adaptativas y establecer bases para estrategias educativas y de acompañamiento que promuevan el desarrollo humano en contextos de violencia persistente. (Lazarus & Folkman, 1984; Bruner, 1991)

2.3.2 Teorías psicológicas integradas

La comprensión de los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios exige una articulación teórica integradora que evite reduccionismos y permita captar la complejidad del fenómeno. En esta investigación se integran tres enfoques psicológicos complementarios: el enfoque cognitivo, la psicología narrativa y la perspectiva psicosocial crítica. Esta articulación responde a la necesidad de comprender cómo la violencia social incide simultáneamente en los procesos de pensamiento, en la experiencia emocional y en las formas narrativas mediante las cuales los sujetos organizan y dotan de sentido a su vida cotidiana y académica. (Lazarus & Folkman, 1984; Bruner, 1991)

El enfoque cognitivo aporta herramientas fundamentales para analizar cómo la violencia social influye en los esquemas de pensamiento, las creencias y las expectativas sobre el mundo y el futuro. Desde esta perspectiva, la exposición prolongada a contextos violentos favorece la construcción de esquemas cognitivos caracterizados por anticipación del peligro, percepción de impredecibilidad y expectativa de resultados negativos. Estos esquemas influyen en la regulación emocional, la toma de decisiones y la planificación de proyectos académicos y vitales, afectando directamente el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. (Beck, 1976; Lazarus & Folkman, 1984)

No obstante, el enfoque cognitivo resulta insuficiente si se aborda de manera aislada, ya que corre el riesgo de centrarse exclusivamente en procesos intrapsíquicos y de responsabilizar al individuo por interpretaciones que se producen en contextos socialmente adversos. Por ello, su integración con una perspectiva psicosocial crítica permite situar los esquemas cognitivos en las condiciones estructurales que los generan y sostienen. Desde esta mirada, los pensamientos y creencias no son meras distorsiones individuales, sino respuestas comprensibles a entornos caracterizados por violencia estructural, desigualdad e impunidad. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

La psicología narrativa aporta un marco central para comprender cómo los efectos cognitivos y emocionales de la violencia se inscriben en relatos de vida. Desde este enfoque, los sujetos organizan su experiencia a través de narrativas que integran memoria, emoción e identidad, otorgando coherencia a su trayectoria vital. En contextos de violencia social, estas narrativas se ven atravesadas por el miedo, la incertidumbre y la precariedad, pero también por intentos de resignificación que permiten sostener la continuidad biográfica y la agencia personal. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

La perspectiva narrativa resulta especialmente pertinente para estudios con jóvenes universitarios, ya que la etapa universitaria implica una intensa elaboración de relatos sobre el pasado, el presente y el futuro. Los estudiantes narran quiénes son, qué esperan de la universidad y cómo interpretan los obstáculos que enfrentan. En este proceso, la violencia social aparece como un elemento que reconfigura las tramas narrativas, introduciendo quiebres, silencios o giros que afectan la manera de proyectarse y de comprender el propio lugar en el mundo social. (Bruner, 1991; Reguillo, 2012)

La integración de la psicología narrativa con la perspectiva psicosocial crítica permite comprender el relato no solo como expresión individual, sino como producción situada en un contexto histórico y social específico. Desde esta articulación, las narrativas juveniles se interpretan como espacios donde se inscribe el sufrimiento social, entendido como el impacto subjetivo de condiciones estructurales injustas que afectan de manera colectiva. Así, el relato se convierte en una vía privilegiada para acceder a la experiencia de la violencia sin reducirla a una problemática intrapsíquica o clínica. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

La perspectiva psicosocial crítica, desarrollada en América Latina, aporta un marco ético y político fundamental para esta investigación. Desde esta perspectiva, el malestar emocional y las afectaciones cognitivas no se explican como fallas individuales, sino como expresiones de contextos sociales violentos que desbordan las capacidades de afrontamiento de los sujetos. Este enfoque cuestiona la patologización del sufrimiento y propone situarlo en su contexto histórico, reconociendo el papel de la desigualdad, la exclusión y la violencia estructural en la producción del daño psicológico. (Martín-Baró, 1990; Galtung, 1990)

La articulación de estos enfoques permite comprender la violencia social como un fenómeno que atraviesa simultáneamente cognición, emoción e identidad. Los efectos cognitivos se expresan en esquemas de pensamiento orientados a la autoprotección; los efectos emocionales se manifiestan en estados afectivos persistentes; y ambos se integran en narrativas que organizan la experiencia y dan sentido a la trayectoria universitaria. Esta comprensión integrada resulta coherente con un enfoque de desarrollo humano, ya que reconoce cómo las capacidades cognitivas, emocionales y narrativas se ven condicionadas por las oportunidades y restricciones del contexto social. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

Desde el punto de vista metodológico, esta integración teórica fundamenta la elección del enfoque biográfico-narrativo como estrategia central de investigación. Si los efectos de la violencia social se expresan y elaboran mediante relatos que articulan pensamiento, emoción y sentido, entonces recuperar las narrativas de los jóvenes universitarios no es solo una técnica de recolección de información, sino una vía epistemológicamente coherente para comprender el fenómeno. El relato se concibe, así como unidad de análisis que permite acceder a la experiencia subjetiva situada. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Además, esta articulación teórica abre la posibilidad de pensar intervenciones institucionales integrales. Reconocer la interdependencia entre procesos cognitivos, emocionales y narrativos permite diseñar estrategias universitarias que no se limiten a la atención individual del malestar, sino que incluyan acciones de acompañamiento, reconocimiento y cuidado contextualizado. Desde esta perspectiva, la universidad puede convertirse en un espacio que favorezca la resignificación de la experiencia violenta y el fortalecimiento de la agencia estudiantil. (Dubet, 2006; Ungar, 2011)

En síntesis, la integración del enfoque cognitivo, la psicología narrativa y la perspectiva psicosocial crítica proporciona un marco teórico sólido y coherente para analizar los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios. Esta articulación evita reduccionismos, sitúa el sufrimiento en su contexto social e histórico y legitima la voz juvenil como fuente central de conocimiento, estableciendo un puente claro entre el marco teórico y la metodología biográfico-narrativa adoptada en la investigación. (Bruner, 1991; Martín-Baró, 1990)

Síntesis teórica articulado con la metodología

El presente capítulo desarrolló un marco teórico-conceptual orientado a comprender la violencia social como un fenómeno estructural, simbólico y subjetivo, cuyos efectos se inscriben de manera profunda en los procesos cognitivos, emocionales e identitarios de los jóvenes universitarios. A lo largo del capítulo se mostró que la violencia no puede reducirse a eventos delictivos aislados ni a expresiones exclusivamente físicas, sino que constituye un entramado de condiciones sociales, discursos legitimadores y experiencias cotidianas que producen sufrimiento social sostenido y reconfiguran la vida universitaria. Este enfoque permitió situar el fenómeno en su complejidad histórica y contextual, evitando lecturas simplificadoras o individualizantes. (Galtung, 1990; Farmer, 2004)

La revisión teórica evidenció que la juventud universitaria se encuentra particularmente expuesta a los efectos de la violencia social debido a la confluencia entre exigencias formativas, precariedad material, inseguridad urbana y procesos identitarios en construcción. Desde el enfoque de desarrollo humano, se destacó que estas condiciones afectan la expansión de capacidades fundamentales —como aprender, decidir, vincularse y proyectarse— y limitan las oportunidades reales para sostener trayectorias educativas con sentido. De este modo, las afectaciones cognitivas y emocionales fueron comprendidas no como déficits individuales, sino como respuestas situadas ante contextos adversos que restringen el ejercicio de dichas capacidades. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

El análisis de los efectos cognitivos mostró cómo la violencia social incide en la atención, la memoria, la planificación y la toma de decisiones, reorientando los recursos psicológicos hacia la autoprotección y la vigilancia constante. Paralelamente, el examen de las afectaciones

emocionales permitió comprender la centralidad de emociones persistentes como miedo, ansiedad, tristeza y desesperanza, las cuales configuran un trasfondo afectivo que atraviesa la experiencia universitaria y condiciona la relación con el aprendizaje, el futuro y la identidad. Estas dimensiones fueron analizadas desde una perspectiva psicosocial crítica que sitúa el malestar en su contexto de producción social. (Lazarus & Folkman, 1984; Martín-Baró, 1990)

La integración de teorías psicológicas —enfoque cognitivo, psicología narrativa y perspectiva psicosocial crítica— permitió construir una mirada comprensiva que articula pensamiento, emoción y sentido. Esta articulación teórica sostiene que los efectos de la violencia no solo se manifiestan como estados internos, sino que se expresan y elaboran a través de narrativas de vida que organizan la experiencia subjetiva. El relato se concibió, así, como un espacio simbólico donde se inscribe el sufrimiento social, pero también como un medio para la resignificación y la recuperación de agencia, especialmente relevante en la etapa universitaria. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Este marco teórico fundamenta de manera directa la elección de la metodología biográfico-narrativa adoptada en la investigación. Si la violencia social produce efectos cognitivos y emocionales que se integran en relatos de experiencia, entonces el acceso a dichas narrativas no constituye únicamente una estrategia técnica, sino una decisión epistemológicamente coherente. La metodología biográfico-narrativa permite recuperar la voz de los jóvenes universitarios, analizar cómo organizan su experiencia en tramas de sentido y comprender la manera en que la violencia se inscribe en sus trayectorias vitales y académicas. (Bruner, 1991; White & Epston, 1990)

Asimismo, la articulación entre marco teórico y metodología posibilita evitar enfoques patologizantes del malestar juvenil. Al situar las afectaciones cognitivas y emocionales en su contexto social e histórico, el análisis narrativo permite interpretar las experiencias de los jóvenes como expresiones de sufrimiento social y no como fallas individuales. Esta postura resulta especialmente pertinente para una investigación orientada al desarrollo humano, ya que reconoce simultáneamente la vulnerabilidad producida por la violencia y la capacidad de los sujetos para resignificar su experiencia y sostener proyectos de vida. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

En consecuencia, el capítulo establece un puente conceptual sólido hacia el capítulo metodológico, en el cual se detalla el diseño biográfico-narrativo, las técnicas de recolección de información y la estrategia de análisis. La coherencia entre teoría y método garantiza el rigor epistemológico del estudio y asegura que los resultados se interpreten desde una perspectiva crítica, situada y sensible al contexto. De este modo, el marco teórico no solo orienta la comprensión del fenómeno, sino que guía de manera explícita la forma de acercarse a las narrativas juveniles como fuente central de conocimiento sobre los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en la experiencia universitaria. (McAdams, 2001; Bruner, 1991)

CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL Y SITUACIONAL

Tuxtla Gutiérrez como escenario psicosocial

3.1 Contexto sociohistórico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

El análisis de los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios exige una comprensión profunda del contexto sociohistórico en el que dichas experiencias se inscriben. La violencia no emerge de manera aislada ni puede comprenderse al margen de las condiciones estructurales, históricas y simbólicas que configuran la vida cotidiana en un territorio determinado. Desde una perspectiva psicosocial y de desarrollo humano, el contexto urbano se concibe como un entramado de oportunidades, restricciones y significados que inciden directamente en la experiencia subjetiva, el bienestar psicológico y la construcción de proyectos de vida. (Galtung, 1990; Martín-Baró, 1990)

Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, ha experimentado en las últimas décadas un proceso acelerado de urbanización que ha transformado de manera significativa su estructura social, económica y territorial. Este crecimiento urbano se ha visto impulsado por la migración interna proveniente de regiones rurales e indígenas del estado, motivada por la búsqueda de acceso a educación superior, empleo y servicios. Sin embargo, este proceso no ha sido acompañado de políticas integrales de desarrollo social, lo que ha dado lugar a una ciudad marcada por contrastes, desigualdades persistentes y condiciones de vulnerabilidad estructural. (Harvey, 2012; Wacquant, 2007)

Desde una perspectiva sociohistórica, la expansión urbana de Tuxtla Gutiérrez ha reproducido patrones de desigualdad territorial que configuran formas de violencia estructural. La coexistencia de zonas con alta concentración de servicios, infraestructura y oportunidades junto a áreas periféricas caracterizadas por precariedad habitacional, deficiente transporte y escasa presencia institucional genera experiencias diferenciadas de seguridad, acceso y bienestar. Estas condiciones afectan de manera directa la calidad de vida y el desarrollo humano de la población, especialmente de los jóvenes universitarios que transitan cotidianamente la ciudad. (Galtung, 1969; Farmer, 2004)

El espacio urbano no puede comprenderse únicamente como un escenario físico, sino como un agente activo en la producción de subjetividades. La ciudad organiza prácticas cotidianas, regula emociones y moldea percepciones de riesgo, pertenencia y futuro. En contextos de violencia social, el miedo y la inseguridad se convierten en organizadores de la experiencia urbana, condicionando la movilidad, la interacción social y el uso del espacio público. Para los jóvenes universitarios, estas dinámicas inciden directamente en su bienestar psicológico y en la manera en que viven y narran su experiencia académica. (Bauman, 2007; Reguillo, 2012)

Asimismo, la condición de capital estatal convierte a Tuxtla Gutiérrez en un polo educativo regional que concentra una amplia oferta de instituciones de educación superior. Esta centralidad atrae a jóvenes de distintas regiones del estado, generando una alta densidad juvenil y una diversidad de trayectorias sociales y culturales. Para muchos estudiantes, la ciudad representa simultáneamente una oportunidad de desarrollo y un entorno marcado por precariedad, inseguridad y tensiones psicosociales que atraviesan la experiencia universitaria. (Dubet, 2006; Sen, 1999)

Comprender el contexto sociohistórico de Tuxtla Gutiérrez permite, por tanto, situar la violencia social como un fenómeno cotidiano y estructural que incide de manera particular en la población juvenil universitaria. Este marco resulta indispensable para interpretar las narrativas de los jóvenes desde un enfoque biográfico-narrativo y para comprender cómo la violencia se inscribe en sus procesos cognitivos, emocionales e identitarios. (Bruner, 1991; Farmer, 2004)

3.1.1 Urbanización, desigualdad y juventud

El proceso de urbanización de Tuxtla Gutiérrez ha estado marcado por una expansión acelerada y poco planificada que ha generado profundas desigualdades socioespaciales. Desde una perspectiva crítica del desarrollo urbano, este crecimiento ha privilegiado ciertos sectores de la ciudad en detrimento de otros, reproduciendo patrones históricos de exclusión y concentración de la precariedad en zonas periféricas. Estas desigualdades constituyen una forma de violencia estructural que condiciona las oportunidades de desarrollo humano y expone diferencialmente a la juventud a situaciones de riesgo e inseguridad. (Harvey, 2012; Galtung, 1969)

Para la población juvenil universitaria, la desigualdad urbana se traduce en trayectos prolongados, transporte inseguro, limitaciones en el acceso a espacios recreativos y una constante necesidad de adaptar sus prácticas cotidianas para minimizar riesgos. Estas condiciones inciden directamente en la experiencia académica, generando desgaste físico y emocional que afecta procesos cognitivos como la atención, la memoria y la concentración, fundamentales para el aprendizaje universitario. (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007)

La urbanización desigual también produce procesos de estigmatización territorial que afectan la identidad juvenil. Ciertos barrios y colonias son construidos simbólicamente como “zonas peligrosas”, lo que refuerza la criminalización de quienes los habitan o transitan. Para los jóvenes universitarios provenientes de estos espacios, esta estigmatización se traduce en experiencias de discriminación y violencia simbólica que impactan su autoestima, su sentido de pertenencia y su bienestar emocional. (Bourdieu, 1999; Wacquant, 2007)

Desde el enfoque de desarrollo humano, estas condiciones urbanas limitan el ejercicio de capacidades fundamentales, como la libertad de movimiento, la afiliación social y la participación en la vida comunitaria. La ciudad, lejos de ser un espacio que amplía oportunidades, se convierte en un entorno que restringe la autonomía juvenil y genera vulnerabilidad psicosocial. Esta tensión resulta central para comprender la experiencia universitaria en contextos urbanos atravesados por violencia social. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

3.1.2 Dinámicas de violencia cotidiana

La violencia cotidiana en Tuxtla Gutiérrez se manifiesta a través de prácticas recurrentes y normalizadas que atraviesan la vida diaria de la población, como robos menores, acoso callejero, violencia de género y amenazas. Aunque estas expresiones suelen ser minimizadas frente a la violencia extrema, tienen un impacto psicosocial profundo y acumulativo que afecta la experiencia subjetiva y el bienestar psicológico de los jóvenes universitarios. (Reguillo, 2012; Bauman, 2007)

La percepción de inseguridad se construye no solo a partir de experiencias directas, sino también mediante relatos compartidos, rumores y discursos mediáticos que amplifican el sentido de riesgo. Esta construcción simbólica de la inseguridad genera miedo anticipatorio y estados de

hipervigilancia que reorganizan la vida cotidiana y afectan procesos cognitivos y emocionales, incluso en ausencia de victimización directa. (Bruner, 1991; Lazarus & Folkman, 1984)

Para los jóvenes universitarios, la violencia cotidiana se traduce en estrategias constantes de autoprotección que limitan la autonomía y la participación social. Cambios de horarios, evitación de espacios y restricción de actividades académicas y recreativas forman parte de prácticas habituales orientadas a minimizar el riesgo, pero que generan desgaste emocional, ansiedad y empobrecimiento de la experiencia universitaria. (Reguillo, 2012; Martín-Baró, 1990)

Desde una perspectiva de género, estas dinámicas adquieren particular relevancia, ya que las mujeres jóvenes suelen experimentar mayores niveles de miedo y restricciones en el uso del espacio urbano debido al acoso y la violencia de género. Estas experiencias profundizan desigualdades y afectan de manera diferenciada el bienestar psicológico y la vivencia de la universidad como espacio de desarrollo humano. (Bourdieu, 1999; Lagarde, 2015)

3.1.3 Juventud universitaria en Chiapas

La juventud universitaria en Chiapas se configura en un contexto marcado por desigualdades históricas, diversidad cultural y precarización estructural. Para muchos jóvenes, el acceso a la educación superior representa una oportunidad de movilidad social y desarrollo personal; sin embargo, esta promesa se ve tensionada por condiciones materiales adversas, inseguridad urbana y limitadas oportunidades laborales. Esta ambivalencia constituye un rasgo central de la experiencia juvenil universitaria en el estado. (Reguillo, 2012; Margulis & Urresti, 2008)

La migración interna hacia Tuxtla Gutiérrez implica, para numerosos estudiantes, procesos de desarraigo y adaptación a un entorno urbano que opera bajo códigos distintos a los de sus comunidades de origen. Estas transiciones generan estrés psicosocial y afectan la construcción de identidad, especialmente cuando los jóvenes enfrentan discriminación cultural o violencia simbólica en el ámbito universitario. (Bourdieu & Passeron, 1990; Martín-Baró, 1990)

Desde el enfoque de desarrollo humano, estas condiciones limitan la expansión de capacidades relacionadas con el bienestar, la afiliación social y la proyección de futuro. La

juventud universitaria se encuentra así en una posición de vulnerabilidad estructural que incide directamente en su salud mental y en la forma en que viven y narran la violencia social como parte de su experiencia cotidiana. (Sen, 1999; Nussbaum, 2011)

3.2 Violencia social en el ámbito universitario

La universidad no constituye un espacio aislado de las dinámicas de violencia social presentes en el entorno urbano. Por el contrario, funciona como un microcosmos donde se reproducen y resignifican tensiones estructurales, desigualdades y formas de violencia simbólica. La experiencia universitaria de los jóvenes de Tuxtla Gutiérrez se desarrolla en una constante intersección entre exigencias académicas y condiciones de inseguridad que afectan el bienestar psicológico. (Dubet, 2006; Bourdieu, 1999)

La violencia social se expresa en el ámbito universitario tanto de forma directa —acoso, violencia de género, robos en trayectos— como de manera simbólica e institucional. La normalización del malestar, la invisibilización de las afectaciones emocionales y la interpretación individualizante del bajo rendimiento académico constituyen formas de violencia simbólica que profundizan el sufrimiento social del estudiantado. (Bourdieu & Passeron, 1990; Martín-Baró, 1990)

Estas condiciones generan un clima emocional caracterizado por miedo, ansiedad y desgaste cognitivo que incide en la concentración, la motivación y la participación académica. Cuando la institución no reconoce el impacto del contexto social en la experiencia educativa, se refuerza la percepción de abandono y se limita la capacidad de los jóvenes para resignificar su experiencia universitaria como espacio de desarrollo humano. (Lazarus & Folkman, 1984; Dubet, 2006)

3.2.1 Contextos urbanos de la experiencia estudiantil: movilidad, espacios públicos y condiciones cotidianas de inseguridad

La experiencia universitaria no se desarrolla exclusivamente dentro de las aulas o en los espacios institucionales de las universidades. Por el contrario, forma parte de un entramado cotidiano más amplio que involucra la relación de los estudiantes con la ciudad, sus dinámicas sociales y los distintos espacios que habitan y transitan diariamente. En este sentido, la vida estudiantil se configura también a partir de los trayectos, los tiempos de desplazamiento, los

espacios públicos y las condiciones de seguridad presentes en el entorno urbano. Analizar estos elementos permite comprender que la formación universitaria no sólo se produce en el ámbito académico, sino también en las experiencias cotidianas que los jóvenes construyen en su interacción con la ciudad.

En el caso de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, la expansión urbana, el crecimiento demográfico y las desigualdades territoriales han configurado escenarios urbanos complejos en los que los jóvenes universitarios desarrollan gran parte de su vida diaria. Los desplazamientos hacia los centros educativos, la permanencia en espacios públicos cercanos a los campus y las actividades que realizan antes o después de las clases forman parte de una experiencia urbana que, en muchos casos, se encuentra atravesada por percepciones y situaciones de inseguridad. Estas dinámicas se vinculan con fenómenos más amplios de violencia social presentes en la ciudad, los cuales influyen en la manera en que los estudiantes utilizan y habitan los distintos espacios urbanos.

Asimismo, la condición estudiantil implica una serie de rutinas y temporalidades específicas que inciden en la relación de los jóvenes con la ciudad. Los horarios de clases, particularmente en turnos matutinos y vespertinos, determinan los momentos del día en que los estudiantes se desplazan por la ciudad, utilizan el transporte público o permanecen en espacios públicos. En este contexto, las experiencias de movilidad, los trayectos cotidianos y las dinámicas urbanas se convierten en factores relevantes para comprender las formas en que los estudiantes perciben y enfrentan situaciones de inseguridad o violencia en su vida diaria.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar cómo los contextos urbanos influyen en la experiencia estudiantil y en las formas en que los jóvenes universitarios interactúan con su entorno social y espacial. Comprender estos escenarios permite ampliar la mirada sobre la violencia social más allá del ámbito estrictamente universitario, incorporando los espacios y trayectos que forman parte de la cotidianidad de los estudiantes.

3.2.2 Espacios públicos y escenarios cotidianos de riesgo

En las ciudades contemporáneas, los espacios públicos constituyen escenarios fundamentales para la interacción social, la movilidad y la vida cotidiana de sus habitantes. Sin embargo, también pueden convertirse en lugares donde se manifiestan diversas formas de violencia e inseguridad que afectan la experiencia urbana de la población. En el caso de Tuxtla

Gutiérrez, Chiapas, el crecimiento urbano, la desigualdad social y la concentración de actividades económicas han configurado espacios públicos donde convergen dinámicas de convivencia, pero también situaciones de riesgo que impactan especialmente a los jóvenes universitarios que transitan diariamente por la ciudad (INEGI, 2023; Ramírez, 2021).

Diversos estudios y reportes periodísticos señalan que la percepción de inseguridad en la capital chiapaneca es elevada. De acuerdo con datos de la **Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)**, más del **63 % de la población adulta considera que vivir en Tuxtla Gutiérrez es inseguro**, lo que refleja un clima social en el que la violencia y la delincuencia forman parte de las preocupaciones cotidianas de los habitantes de la ciudad. Esta percepción se vincula con la presencia de delitos como robos, violencia familiar y asaltos en espacios públicos, los cuales influyen en la forma en que las personas utilizan o evitan ciertos lugares urbanos (INEGI, 2023).

En este contexto, la distribución territorial de la delincuencia dentro de la ciudad muestra que determinados sectores concentran una mayor incidencia delictiva. Informes locales señalan que, aunque Tuxtla Gutiérrez cuenta con alrededor de **750 colonias, cerca del 30 % de los hechos delictivos se concentran en solo siete zonas**, entre ellas El Calvario, Barrio San Roque, El Cerrito, San Marcos, San Francisco, Las Canoítas y Santo Domingo. Esta concentración de delitos evidencia que la inseguridad urbana no se distribuye de manera homogénea, sino que se focaliza en determinados espacios donde convergen factores sociales, económicos y territoriales que incrementan las condiciones de riesgo (El Sol de Chiapas, 2022).

Además de estas zonas tradicionales de la ciudad, diversas investigaciones y reportes de seguridad han identificado colonias consideradas como **“focos rojos” por su alta incidencia delictiva**, entre las que destacan Patria Nueva, Las Granjas, Plan de Ayala, Real del Bosque, Bienestar Social, Jardines del Pedregal y Francisco I. Madero. Estas áreas han sido señaladas por registrar robos, violencia familiar y otros delitos que afectan la seguridad de quienes habitan o transitan por estos espacios urbanos. La presencia de estos focos de violencia refleja las desigualdades urbanas y la complejidad social que caracteriza a la capital chiapaneca (Alerta Chiapas, 2020).

En particular, algunas colonias han sido identificadas como espacios donde la violencia social se manifiesta de manera más visible. Por ejemplo, en la colonia **Las Granjas** se han

reportado problemas relacionados con la venta de drogas, robos a casa habitación y violencia intrafamiliar, lo que ha llevado a especialistas a señalar que esta zona presenta un deterioro social vinculado con dinámicas delictivas y procesos de exclusión urbana. Estas condiciones reflejan cómo determinados entornos urbanos pueden convertirse en escenarios donde se reproducen distintas formas de violencia que afectan la vida cotidiana de la población (El Heraldo de Chiapas, 2021).

Asimismo, autoridades locales han señalado que colonias como **Plan de Ayala, Terán, Loma Bonita, San Francisco, Patria Nueva y Bienestar Social** se encuentran entre las zonas con mayores índices de inseguridad en la ciudad. La presencia recurrente de delitos en estos espacios urbanos genera percepciones de riesgo entre los habitantes y modifica las formas en que las personas utilizan los espacios públicos, especialmente durante determinados horarios del día o en zonas con menor iluminación y vigilancia (SIE7E de Chiapas, 2022).

Otra dimensión relevante de la inseguridad urbana en Tuxtla Gutiérrez se relaciona con la violencia de género en espacios públicos. Diversos reportes han señalado que al menos 22 colonias de la ciudad han sido identificadas como focos rojos por violencia hacia las mujeres, entre ellas Las Granjas, Patria Nueva, San José Terán, Barrio San Francisco, Real del Bosque y la colonia Centro. Esta situación evidencia que ciertos espacios urbanos pueden representar riesgos diferenciados para distintos grupos sociales, particularmente para mujeres jóvenes que se desplazan por la ciudad en actividades cotidianas como el estudio o el trabajo (El Heraldo de Chiapas, 2022; Observatorio Ciudadano de Chiapas, 2021).

Para los estudiantes universitarios, estos escenarios urbanos adquieren especial relevancia debido a que gran parte de su vida cotidiana transcurre fuera de los espacios institucionales de la universidad. Los trayectos hacia los centros educativos, la permanencia en parques, calles o paradas de transporte cercanas a los campus, así como las actividades académicas y sociales que realizan en distintos puntos de la ciudad, implican una constante interacción con el entorno urbano. En este sentido, la percepción de riesgo en determinados espacios públicos puede influir en las prácticas de movilidad, en la organización de los tiempos de traslado y en las estrategias que los jóvenes adoptan para evitar situaciones de inseguridad.

De esta manera, los espacios públicos de la ciudad se convierten en escenarios donde se articulan experiencias cotidianas de convivencia y, al mismo tiempo, percepciones de vulnerabilidad frente a la violencia urbana. Comprender estas dinámicas resulta fundamental para analizar cómo los jóvenes universitarios habitan la ciudad y cómo las condiciones de inseguridad presentes en determinados espacios influyen en su experiencia urbana y en su vida cotidiana. En este sentido, el análisis de los espacios públicos como escenarios de riesgo permite contextualizar las experiencias de movilidad y desplazamiento de los estudiantes, tema que se abordará en el siguiente apartado relacionado con los **trayectos universitarios y el transporte público en la ciudad**.

3.2.3 Trayectos universitarios: transporte público y movilidad insegura

La movilidad urbana constituye una dimensión central en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios, ya que gran parte de su experiencia educativa se encuentra mediada por los desplazamientos que realizan diariamente entre sus hogares y las instituciones de educación superior. En ciudades intermedias como Tuxtla Gutiérrez, donde la expansión urbana ha generado una mayor dispersión territorial de las zonas habitacionales y educativas, los trayectos universitarios implican recorridos prolongados que se realizan principalmente a través del transporte público. Esta situación convierte a la movilidad estudiantil en un elemento relevante para comprender las condiciones en las que los jóvenes experimentan la ciudad y enfrentan posibles situaciones de riesgo durante sus desplazamientos cotidianos.

En Tuxtla Gutiérrez, el transporte público se compone principalmente de unidades colectivas conocidas como **combis, colectivos y microbuses**, además de algunas rutas de transporte urbano que conectan distintas colonias con el centro de la ciudad y las zonas donde se ubican instituciones educativas. Para una parte importante de la población estudiantil, este sistema representa el principal medio de transporte para acceder a la universidad debido a su bajo costo en comparación con otras alternativas de movilidad. Sin embargo, las condiciones en que opera el transporte público —caracterizadas por saturación en horas pico, tiempos de traslado prolongados y escasa regulación en algunas rutas— generan experiencias de movilidad que pueden resultar incómodas o inseguras para los usuarios (INEGI, 2023; Gobierno del Estado de Chiapas, 2022).

Los trayectos universitarios en la ciudad suelen implicar recorridos que atraviesan distintas zonas urbanas, lo que expone a los estudiantes a contextos diversos en términos de seguridad. En muchos casos, los jóvenes deben trasladarse desde colonias periféricas hacia el centro urbano o hacia áreas donde se concentran instituciones educativas, lo que puede implicar cambios de transporte, esperas en paradas poco iluminadas o recorridos a pie por calles con baja presencia de vigilancia. Estas condiciones incrementan la percepción de vulnerabilidad, especialmente durante los horarios de mayor congestión o en momentos del día en que disminuye la actividad urbana.

Otro aspecto relevante de la movilidad estudiantil se relaciona con los **tiempos de traslado**. Debido a la estructura urbana de la ciudad y a la limitada cobertura del transporte público en algunas zonas, muchos estudiantes deben invertir largos periodos de tiempo para llegar a sus centros de estudio. Estos trayectos prolongados no solo implican desgaste físico y emocional, sino que también aumentan la exposición a situaciones de inseguridad en espacios como paradas de transporte, terminales improvisadas o calles con escasa iluminación. En este sentido, la movilidad urbana se convierte en un factor que influye directamente en la experiencia cotidiana de los estudiantes y en su percepción de seguridad dentro de la ciudad.

Asimismo, el transporte público en Tuxtla Gutiérrez ha sido señalado en distintos reportes ciudadanos como un espacio donde pueden presentarse situaciones de **robos, acoso o conflictos entre usuarios**, especialmente en unidades saturadas o en horarios de alta demanda. Estas situaciones afectan particularmente a los jóvenes que dependen de este medio de transporte para realizar sus actividades académicas y laborales, generando estrategias de adaptación como evitar ciertas rutas, modificar horarios de traslado o preferir viajar acompañados cuando es posible.

En el caso de los estudiantes universitarios, la movilidad diaria no se limita únicamente al traslado hacia la institución educativa, sino que también incluye desplazamientos hacia bibliotecas, centros de estudio, espacios recreativos o actividades laborales. Por ello, los trayectos universitarios forman parte de un circuito urbano más amplio que vincula distintos puntos de la ciudad y que configura una experiencia cotidiana marcada por la interacción constante con el espacio urbano y sus dinámicas de seguridad.

De esta manera, los trayectos universitarios y el uso del transporte público constituyen un componente fundamental para comprender cómo los estudiantes viven la ciudad y cómo experimentan las condiciones de seguridad presentes en su entorno. Analizar la movilidad estudiantil permite visibilizar que la inseguridad no se limita únicamente a determinados espacios urbanos, sino que también se manifiesta en los desplazamientos diarios que realizan los jóvenes para acceder a la educación superior. Estas experiencias de movilidad insegura se integran, por tanto, a las dinámicas más amplias de violencia urbana que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes en Tuxtla Gutiérrez.

Como un factor, los horarios universitarios constituyen un elemento importante en la organización de la vida académica de los estudiantes, pero también influyen en las condiciones de seguridad que experimentan dentro y alrededor de los espacios universitarios. En muchas instituciones de educación superior, la distribución de las actividades académicas en **turnos matutinos y vespertinos** responde a la necesidad de atender a un mayor número de estudiantes y optimizar el uso de la infraestructura educativa. No obstante, esta organización temporal también genera diferentes experiencias en relación con la seguridad y la percepción de riesgo dentro del entorno universitario.

En el caso de los estudiantes que cursan en **turno matutino**, las actividades académicas suelen comenzar en horarios tempranos, lo que implica que muchos jóvenes deben trasladarse a las instituciones educativas durante las primeras horas del día. En ciudades como Tuxtla Gutiérrez, donde una parte importante de la población estudiantil proviene de colonias periféricas o de municipios cercanos, estos desplazamientos pueden iniciar antes del amanecer. Esta situación implica que los estudiantes transiten por calles con poca actividad urbana, escasa iluminación o limitado flujo de transporte, lo que puede generar percepciones de inseguridad desde el inicio de la jornada académica.

Por otra parte, los estudiantes que asisten al **turno vespertino** suelen concluir sus actividades en horarios nocturnos, cuando la dinámica urbana presenta características distintas. Durante la noche, la disminución del tránsito peatonal, la reducción del servicio de transporte público en algunas rutas y la limitada presencia de vigilancia en ciertas zonas pueden aumentar la percepción de vulnerabilidad entre los estudiantes. En este sentido, los horarios de salida de las instituciones

educativas se convierten en momentos críticos en los que los jóvenes deben desplazarse hacia paradas de transporte, estacionamientos o calles cercanas con condiciones variables de seguridad.

Dentro de las propias universidades, los horarios también influyen en la forma en que los estudiantes utilizan los espacios institucionales. Durante las primeras horas del día, algunos campus presentan una menor presencia de personal administrativo o de seguridad, lo que puede generar zonas poco transitadas en pasillos, estacionamientos o áreas abiertas. De manera similar, en horarios nocturnos algunos espacios universitarios pueden quedar parcialmente vacíos, lo que reduce la vigilancia natural que proporciona la presencia constante de estudiantes y trabajadores en el campus.

Asimismo, las actividades académicas y extracurriculares que se desarrollan fuera del horario habitual de clases, como asesorías, reuniones académicas o prácticas profesionales, pueden extender la permanencia de los estudiantes dentro de las instalaciones universitarias. Cuando estas actividades concluyen en horarios nocturnos, los jóvenes pueden encontrarse con campus parcialmente desocupados o con limitadas rutas de transporte disponibles, lo que incrementa su percepción de inseguridad tanto dentro como en los alrededores de las instituciones educativas.

En este contexto, los horarios universitarios no sólo organizan el desarrollo de las actividades académicas, sino que también configuran **temporalidades específicas de uso del espacio universitario**, en las que las condiciones de seguridad pueden variar a lo largo del día. Analizar estas dinámicas permite comprender cómo la experiencia estudiantil se encuentra atravesada por factores temporales que influyen en la manera en que los jóvenes habitan los campus universitarios y perciben su seguridad dentro de estos espacios.

De esta manera, la relación entre horarios universitarios y seguridad evidencia que la experiencia educativa no se limita únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también involucra las condiciones cotidianas en las que los estudiantes permanecen dentro de las instituciones. Comprender estas dinámicas resulta fundamental para analizar cómo las temporalidades académicas pueden incidir en la exposición a situaciones de riesgo o en la percepción de seguridad dentro del entorno universitario.

3.3 Entorno educativo y bienestar psicológico

El bienestar psicológico universitario constituye una dimensión central del desarrollo humano, ya que articula aspectos emocionales, cognitivos y relacionales que sostienen la experiencia educativa. En contextos de violencia social persistente, este bienestar se ve comprometido por la superposición de demandas académicas y condiciones de inseguridad, precarización y estrés crónico. (Ryff, 1989; Martín-Baró, 1990)

Desde una perspectiva integral, el bienestar psicológico implica sentirse seguro, reconocido y acompañado en el proceso formativo, así como contar con recursos para regular emociones y proyectar un futuro con sentido. La violencia social incide negativamente en estas dimensiones, debilitando la motivación académica y la capacidad de los jóvenes para sostener sus trayectorias educativas. (Nussbaum, 2011; Lazarus & Folkman, 1984)

El entorno educativo puede funcionar como factor protector cuando promueve políticas de cuidado, acompañamiento psicológico y participación estudiantil. La existencia de redes de apoyo entre pares, tutorías y espacios de escucha permite a los jóvenes elaborar el malestar derivado del contexto social y fortalecer procesos de resiliencia. En ausencia de estas estrategias, el aislamiento y la desmotivación tienden a intensificarse. (Ungar, 2011; Dubet, 2006)

Síntesis contextual

El presente capítulo permitió situar a Tuxtla Gutiérrez como un **escenario psicosocial** en el que la violencia social se inscribe de manera cotidiana y estructural en la experiencia de los jóvenes universitarios. A través del análisis del contexto sociohistórico, urbano, demográfico y educativo, se evidenció que la violencia no constituye un fenómeno externo a la universidad, sino un trasfondo que atraviesa la vida académica, el bienestar psicológico y la construcción de proyectos de vida. (Farmer, 2004; Martín-Baró, 1990)

Este marco contextual establece las bases para comprender las narrativas juveniles que se analizarán en los capítulos siguientes, permitiendo interpretar los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social desde una perspectiva situada, interdisciplinaria y coherente con el enfoque biográfico-narrativo. De este modo, el contexto no se presenta como simple

descripción del entorno, sino como condición activa en la producción de subjetividad, malestar y agencia juvenil. (Bruner, 1991; Sen, 1999)

Comprender los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social resulta fundamental para analizar de manera integral la experiencia de los jóvenes universitarios en contextos urbanos atravesados por dinámicas de inseguridad. La violencia no sólo se manifiesta en hechos visibles o eventos delictivos, sino también en procesos subjetivos que influyen en la forma en que las personas interpretan su entorno, organizan sus emociones y construyen significados sobre su vida cotidiana. En contextos donde la violencia se vuelve parte del paisaje social, los individuos desarrollan percepciones, creencias y respuestas emocionales que impactan su bienestar psicológico y su manera de relacionarse con los espacios que habitan, incluido el entorno educativo (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004).

Desde la psicología social y la psicología cultural, se reconoce que los contextos de violencia persistente generan efectos cognitivos asociados con la percepción constante de riesgo, la anticipación del peligro y la reorganización de las rutinas cotidianas en función de la seguridad personal. Estas experiencias influyen en procesos como la atención, la memoria y la interpretación de la realidad social, ya que los sujetos tienden a desarrollar esquemas cognitivos orientados a identificar posibles amenazas en su entorno. En el caso de los jóvenes universitarios, estas percepciones pueden incidir en su relación con la ciudad, con los espacios educativos y con su propia experiencia académica (Lazarus & Folkman, 1984; Bruner, 1991).

En el plano emocional, la exposición constante a contextos de violencia social puede generar sentimientos de ansiedad, miedo, incertidumbre o desconfianza hacia el entorno social. Estas emociones no sólo afectan el bienestar subjetivo de los estudiantes, sino que también influyen en su capacidad de concentración, en la motivación para el aprendizaje y en la forma en que se vinculan con sus pares y con las instituciones educativas. De esta manera, las emociones asociadas a la inseguridad urbana se integran a la experiencia cotidiana de los jóvenes y pueden convertirse en factores que condicionan su participación en la vida universitaria (Ryff, 1989; Nussbaum, 2011).

Interpretar estos efectos resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, ya que la universidad no se encuentra aislada de las dinámicas sociales que atraviesan la ciudad. Los

estudiantes llegan a las aulas con experiencias previas vinculadas a sus trayectos urbanos, a sus entornos familiares y a las condiciones de seguridad que experimentan diariamente. En este sentido, la violencia social puede influir indirectamente en los procesos de aprendizaje al generar tensiones emocionales y cognitivas que inciden en la forma en que los jóvenes se relacionan con el conocimiento, con sus compañeros y con los espacios institucionales (Dubet, 2006; Ungar, 2011).

Asimismo, la interpretación de los efectos cognitivos y emocionales de la violencia permite comprender cómo los jóvenes elaboran narrativamente sus experiencias y construyen significados sobre el contexto social en el que viven. Desde enfoques interpretativos y biográfico-narrativos, las experiencias de inseguridad no sólo se registran como hechos aislados, sino como elementos que se integran en las historias personales y en la manera en que los sujetos explican su trayectoria educativa y su relación con el entorno social. Analizar estas narrativas permite visibilizar cómo los estudiantes procesan emocionalmente la violencia y cómo desarrollan estrategias de adaptación, resistencia o resignificación frente a ella (Bruner, 1991; Sen, 1999).

Por ello, abordar la violencia social desde una perspectiva que considere sus efectos cognitivos y emocionales permite ampliar la comprensión del bienestar psicológico en el ámbito universitario. Más allá de los indicadores objetivos de seguridad, resulta necesario analizar cómo los jóvenes perciben, interpretan y sienten el contexto en el que desarrollan su vida académica. Esta aproximación contribuye a comprender la manera en que las condiciones sociales influyen en la construcción de subjetividades juveniles, en la experiencia educativa y en la posibilidad de proyectar futuros personales y profesionales en contextos marcados por la incertidumbre (Farmer, 2004; Martín-Baró, 1990).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.1 Narrativas de los jóvenes universitarios

El análisis de las entrevistas biográfico–narrativas permitió reconstruir las experiencias de los jóvenes universitarios en torno a la violencia social como un fenómeno cotidiano, estructurante y emocionalmente significativo, más que como una sucesión de acontecimientos excepcionales. Las narrativas se configuran como relatos de vida atravesados por un clima permanente de inseguridad que condiciona prácticas, emociones, pensamientos y decisiones académicas, confirmando que la violencia opera como trasfondo constante de la experiencia universitaria. Esta forma de narrar la violencia coincide con enfoques que la conciben como fenómeno estructural y simbólico que reorganiza la vida cotidiana. (Galtung, 1990; Reguillo, 2012)

En los relatos, la violencia social no se presenta necesariamente como experiencia directa, sino que emerge con fuerza a través de experiencias indirectas: historias de familiares, amistades o compañeros, noticias en medios de comunicación y mensajes circulantes en redes sociales. Estas narrativas colectivas de riesgo se integran a la experiencia subjetiva y producen efectos emocionales y cognitivos aun en ausencia de victimización directa, lo que refuerza la idea de que la violencia se construye socialmente y se internaliza mediante relatos compartidos. (Bauman, 2007; Bruner, 1991)

Los jóvenes describen la ciudad como un espacio ambivalente: simultáneamente escenario de oportunidades académicas, autonomía y crecimiento personal, y territorio marcado por el miedo, la desconfianza y la necesidad constante de autoprotección. Esta ambivalencia se expresa en relatos donde la movilidad urbana es cuidadosamente planificada, los horarios son restringidos y ciertas zonas de la ciudad son evitadas sistemáticamente, lo que evidencia una reorganización narrativa de la vida cotidiana orientada a la reducción del riesgo. (Reguillo, 2012; Wacquant, 2007)

Desde la perspectiva del desarrollo humano, estas prácticas narradas reflejan una adaptación funcional a contextos percibidos como amenazantes, pero con costos significativos para la autonomía, la participación social y el bienestar psicológico. La ciudad deja de vivirse como espacio de encuentro y se transforma en un territorio de vigilancia permanente, lo que impacta directamente la experiencia universitaria y el sentido de pertenencia urbana. (Nussbaum, 2011; Martín-Baró, 1990)

En el plano cognitivo, los participantes relatan dificultades persistentes de concentración, atención y memoria, especialmente en momentos de alta exigencia académica. La preocupación constante por la seguridad personal y familiar interrumpe los procesos de estudio, generando distracción, cansancio mental y sensación de saturación cognitiva. Estas afectaciones no se describen como problemas individuales, sino como parte de un estado general de desgaste asociado al contexto social, lo que coincide con modelos de estrés crónico y afrontamiento. (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007)

En el plano emocional, las narrativas están atravesadas por emociones como miedo, ansiedad, tristeza y frustración. El miedo aparece como afecto central, no necesariamente vinculado a un evento puntual, sino como emoción difusa que acompaña la vida cotidiana y organiza decisiones. La ansiedad se relaciona tanto con la inseguridad urbana como con la incertidumbre económica y académica, configurando estados emocionales persistentes que afectan el bienestar psicológico y la motivación para el aprendizaje. (Bauman, 2007; Beck, 1976)

Desde una lectura psicosocial, estas emociones no deben interpretarse como indicadores de patología individual, sino como respuestas comprensibles ante contextos estructuralmente violentos. El sufrimiento emocional narrado se inscribe en lo que diversos autores denominan sufrimiento social, entendido como la expresión subjetiva de condiciones históricas de desigualdad, precariedad e inseguridad. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

A pesar de estas afectaciones, las narrativas también evidencian estrategias de afrontamiento y resignificación. Los jóvenes relatan la importancia del apoyo entre pares, la familia y, en algunos casos, la universidad, como recursos para enfrentar el malestar emocional. Asimismo, la posibilidad de narrar su experiencia durante la entrevista emerge implícitamente como un espacio

de reflexión y elaboración del sufrimiento, lo que refuerza el valor metodológico y ético del enfoque narrativo. (Bruner, 1991; White & Epston, 1990)

En conjunto, las narrativas revelan que la violencia social se integra de manera profunda en la experiencia universitaria, no como fenómeno externo, sino como elemento que atraviesa cognición, emoción e identidad. Estas trayectorias vitales se configuran en un campo de tensiones entre incertidumbre estructural y búsqueda de sentido, confirmando la pertinencia de un análisis narrativo para comprender la complejidad de la experiencia juvenil. (McAdams, 2001; Riessman, 2008)

4.1.1 Análisis narrativo por caso

El presente apartado desarrolla el análisis narrativo por caso, a partir de entrevistas biográfico–narrativas realizadas a estudiantes universitarios, con el propósito de comprender cómo la violencia urbana es experimentada, interpretada y significada en sus trayectorias cotidianas. Este enfoque se inscribe en una perspectiva interpretativa, donde el interés central no radica únicamente en los hechos relatados, sino en la manera en que estos son narrados, organizados y dotados de sentido por los propios sujetos.

Cada caso se presenta mediante una reconstrucción narrativa ampliada, elaborada a partir de una sola sesión de entrevista en profundidad. Es importante precisar que estas reconstrucciones no corresponden a una transcripción literal o taquigráfica, sino a una versión editada, organizada y articulada del relato, que busca conservar la fidelidad del sentido expresado por el entrevistado. En este proceso, se respeta la voz narrativa, la secuencia experiencial y los énfasis subjetivos, al tiempo que se realiza una depuración discursiva que permite mayor claridad analítica.

Esta estrategia metodológica es coherente con el método biográfico–narrativo, el cual reconoce que las experiencias no se presentan de manera fragmentada en la vivencia del sujeto, sino como relatos integrados que articulan pasado, presente y proyección futura. Por ello, la reconstrucción narrativa no implica una alteración del contenido, sino una reconfiguración interpretativa que permite visibilizar estructuras de significado, patrones recurrentes y tensiones internas del discurso.

Asimismo, para fortalecer el rigor analítico, se incorpora la mitad de las entrevistas realizadas, para no extender la saturación teórica dentro de cada relato. En particular, se emplea el subrayado

tradicional como recurso para señalar aquellos fragmentos donde emergen de manera reiterada los ejes analíticos previamente identificados como saturados en el conjunto de entrevistas.

ENTREVISTA 1

- Mujer, 20 años, estudiante universitaria
- Una sola sesión (aprox. 70 minutos)
- Lugar: Aula privada en la universidad

Reconstrucción narrativa ampliada del relato:

Cuando Ana comienza a hablar, lo hace sin prisas. Dice que no recuerda un momento exacto en que la violencia “empezó”, porque para ella siempre ha estado ahí. Explica que no la vive como un evento aislado sino como algo que forma parte del entorno cotidiano.

“Es que no es que haya pasado algo específico... es que así es el ambiente.”

Desde el inicio de su relato aparece con claridad la violencia como clima social. No narra primero un asalto ni un hecho puntual; habla del ambiente, de la ciudad, de las conversaciones familiares sobre inseguridad. Refiere que desde secundaria escuchaba advertencias constantes: no salgas tarde, no camines sola, no uses el celular en la calle.

Explica que al entrar a la universidad su rutina se volvió más compleja, y con ello también la percepción de riesgo. Cambió rutas, horarios y formas de vestir. Señala:

“Antes no pensaba tanto las cosas. Ahora todo lo calculo.”

Aquí emerge con fuerza la restricción en la toma de decisiones. No es que haya dejado de salir, pero sí reconoce que cada actividad implica evaluación previa del riesgo.

Cuando se le pregunta si esto ha afectado su vida académica, guarda silencio unos segundos. Luego responde:

“Sí... sí me afecta. A veces estoy en clase y de repente me acuerdo de algo que pasó en la colonia o que dijeron en las noticias... y ya no escucho nada.”

En este fragmento se identifica claramente la fragmentación de la atención. Ana describe que su mente se desplaza del aula a escenarios imaginados de peligro. No lo nombra como “ansiedad”, pero sí habla de una sensación corporal:

“Es como si estuviera alerta todo el tiempo.”

Señala que esa alerta constante le genera cansancio. Refiere dificultades para concentrarse en exámenes cuando han ocurrido hechos violentos recientes en su entorno:

“Cuando hay algo fuerte en la ciudad, aunque no me pase a mí, me cuesta enfocarme.”

Aquí reaparece la violencia como clima social y su vínculo con efectos cognitivos persistentes.

En el plano emocional, identifica principalmente miedo, aunque lo describe como algo “normal”. Dice:

“No es que esté asustada todo el día... pero sí estoy pensando que algo puede pasar.”

Se observa la presencia de ansiedad anticipatoria. No se trata de miedo inmediato, sino de una anticipación constante del riesgo.

Ana también menciona que ha dejado de asistir a actividades extracurriculares nocturnas. Reconoce que eso le ha limitado oportunidades académicas:

“Quería meterme a un taller que era en la tarde-noche, pero preferí no hacerlo.”

Aquí se reafirma la restricción de decisiones vinculadas al entorno urbano.

Sin embargo, el relato no se mantiene únicamente en el malestar. En un momento cambia el tono y dice:

“También siento que me hizo más consciente. No soy ingenua.”

En este punto emerge la identidad reflexiva. Ana no se presenta como víctima pasiva, sino como alguien que ha desarrollado estrategias adaptativas. Explica que ahora avisa siempre a su familia dónde está, comparte ubicación con amigas y evita zonas específicas.

“Nos cuidamos entre todas.”

Aquí aparece con claridad el eje saturado de redes de apoyo y agencia colectiva. La violencia no solo restringe; también reorganiza vínculos.

Al preguntarle cómo se ve a futuro, responde:

“No quiero vivir con miedo, pero tampoco quiero ignorar la realidad.”

Este fragmento sintetiza el equilibrio narrativo entre vulnerabilidad y agencia. La violencia se integra como parte de su trayectoria, pero no como determinación absoluta.

Notas analíticas del investigador (memos)

- Se reitera el patrón: violencia percibida como clima estructural.
- Afectación cognitiva centrada en atención y concentración.
- Emoción predominante: ansiedad anticipatoria.
- Estrategias: autoprotección y red femenina de apoyo.
- Identidad reflexiva emergente: agencia sin negación del riesgo.

Ejes saturados identificados en esta entrevista

- Violencia como clima social
- Fragmentación de la atención
- Ansiedad anticipatoria
- Restricción en toma de decisiones
- Redes de apoyo
- Identidad reflexiva y agencia

ENTREVISTA 2

- Varón, 22 años, estudiante universitario
- Una sola sesión (aprox. 75 minutos)
- Lugar: Cubículo de orientación académica

Reconstrucción narrativa ampliada del relato

Luis inicia su relato de manera más puntual que Ana. A diferencia del caso anterior, él sí ubica un momento específico que marca un antes y un después: un asalto en transporte público cuando regresaba de la universidad.

“Fue rápido... pero desde ahí algo cambió.”

Aquí aparece la violencia como episodio directo, en contraste con la violencia ambientalizada del caso anterior. Sin embargo, conforme avanza la narración, el episodio se integra en una percepción más amplia del entorno.

Luis describe que, tras el asalto, comenzó a experimentar cambios en su desempeño académico:

“Estudiaba y sentía que no se me quedaba nada.”

Este fragmento evidencia el eje saturado de fallas de memoria académica. Explica que podía leer varias veces el mismo párrafo sin retener información. También refiere dificultades para concentrarse en clase:

“El profe hablaba y yo estaba pensando en cómo pasó todo.”

Se observa aquí nuevamente la fragmentación de la atención, ahora asociada a la rememoración constante del evento.

En el plano emocional, Luis identifica enojo y desconfianza:

“Me dio mucho coraje... pero también empecé a desconfiar de todos.”

Este pasaje muestra la presencia de enojo y desconfianza social, emociones reiteradas en otros relatos. Sin embargo, no las patologiza; las describe como reacción lógica ante lo vivido.

Al preguntarle si sintió miedo, responde tras una pausa:

“Sí, pero más que miedo fue como estar alerta todo el tiempo.”

Aquí reaparece el eje saturado de ansiedad anticipatoria. Luis comenzó a modificar horarios y evitar ciertos transportes. Señala:

“Ya no me siento igual cuando subo a una combi.”

Este cambio conductual evidencia restricción en decisiones cotidianas vinculadas al entorno urbano.

Un elemento relevante en su relato es la afectación del sentido de seguridad personal. Explica:

“Yo pensaba que si uno no se mete en problemas no pasa nada... pero no es así.”

Aquí emerge una ruptura narrativa. Se fractura una creencia previa sobre control y seguridad. Este quiebre impacta su identidad:

“Sentí que no tenía control.”

En términos analíticos, esto conecta con la noción de restricción de capacidades (en clave de desarrollo humano) y con transformación identitaria.

No obstante, el relato no permanece en el quiebre. Luis describe un proceso de reconstrucción:

“No podía dejar que eso definiera todo.”

Este fragmento evidencia el eje saturado de identidad reflexiva y agencia. Explica que decidió retomar actividades normales gradualmente, aunque con precaución.

También menciona apoyo familiar:

“Mi mamá me escuchó mucho esos días.”

Aquí aparece nuevamente el eje de redes de apoyo como sostén emocional. Señala que hablar del evento le ayudó a reorganizar la experiencia.

En el ámbito académico, reconoce que el impacto fue temporal:

“Al principio sí bajé mis calificaciones... pero luego me estabilicé.”

Se observa que la afectación cognitiva no fue permanente, sino situada en el periodo inmediato posterior al evento.

Al reflexionar sobre la ciudad, amplía su mirada:

“No es solo lo que me pasó a mí... es que ves que le pasa a muchos.”

Aquí el episodio individual se integra nuevamente en la violencia como clima social. Luis deja de narrar solo el asalto y comienza a hablar del entorno estructural.

En el cierre de la entrevista, afirma:

“No quiero vivir con miedo, pero tampoco quiero hacer como que no pasa nada.”

Este fragmento, al igual que en el caso anterior, muestra equilibrio entre vulnerabilidad y agencia.

Notas analíticas del investigador (memos)

- Caso centrado en evento puntual, pero se expande hacia percepción estructural.
- Efectos cognitivos claros: memoria y concentración.
- Emociones: enojo, desconfianza, ansiedad anticipatoria.
- Transformación identitaria tras quiebre de creencias.
- Redes familiares como sostén.
- Proceso de reconstrucción y reapropiación del proyecto académico.

Ejes saturados identificados en esta entrevista

- Violencia como episodio directo integrado a clima social
- Fragmentación de la atención
- Fallas de memoria académica
- Ansiedad anticipatoria
- Restricción en decisiones cotidianas
- Redes de apoyo familiar
- Identidad reflexiva y agencia

ENTREVISTA 3

- Mujer, 19 años, estudiante universitaria
- Una sola sesión (aprox. 65 minutos)
- Lugar: Biblioteca universitaria (sala privada)

Reconstrucción narrativa ampliada del relato

Mariana inicia su relato con una afirmación que marca la diferencia respecto a los casos anteriores:

“A mí no me ha pasado algo directo... pero siento que sí me afecta.”

Desde el comienzo se posiciona como alguien que no ha vivido un evento violento en primera persona. Sin embargo, conforme avanza la narrativa, se hace evidente la presencia de la violencia como clima social. No necesita un episodio puntual para experimentar efectos cognitivos y emocionales.

Explica que la mayoría de su percepción proviene de noticias, redes sociales y conversaciones familiares:

“Abres Facebook y siempre hay algo... asaltos, desapariciones, cosas así.”

Aquí se consolida el eje de violencia mediada o indirecta. No es vivida directamente, pero sí internalizada.

Cuando se le pregunta cómo influye esto en su vida diaria, Mariana responde:

“Aunque no me pasó a mí, siento que me puede pasar.”

Este fragmento es clave para identificar el eje saturado de ansiedad anticipatoria. No describe miedo concreto, sino una sensación constante de posibilidad de daño.

En el plano cognitivo, refiere cambios en su toma de decisiones:

“Pienso mucho antes de salir... reviso horarios, pregunto quién va.”

Se evidencia la restricción en la toma de decisiones, aun sin experiencia directa de victimización. La violencia funciona como marco estructural que orienta la conducta.

También describe dificultades de concentración cuando circulan noticias impactantes:

“Si veo algo muy fuerte en redes, me quedo pensando en eso... y ya no me concentro igual.”

Aquí aparece nuevamente la fragmentación de la atención. Mariana no lo presenta como algo clínico, sino como distracción persistente vinculada al entorno.

En el plano emocional, identifica principalmente miedo difuso:

“No es pánico... es como una preocupación constante.”

Se observa la reiteración del eje de ansiedad anticipatoria. A diferencia de Luis, no hay rememoración traumática, sino anticipación sostenida.

Un elemento interesante en su relato es la dimensión de género. Señala:

“Como mujer, siento que siempre hay que tener más cuidado.”

Este pasaje conecta con la percepción de vulnerabilidad diferenciada. Mariana reconoce que sus decisiones están atravesadas por su condición femenina en el espacio público.

Describe que evita salir sola por la noche, incluso cuando la actividad es académica:

“Prefiero no ir si es tarde.”

Nuevamente se refuerza la restricción de oportunidades vinculada al entorno urbano.

Sin embargo, su relato también incorpora estrategias adaptativas. Explica:

“Con mis amigas siempre nos avisamos dónde estamos.”

Aquí emerge el eje saturado de redes de apoyo. Mariana no enfrenta la percepción de riesgo de manera aislada; la gestiona colectivamente.

Cuando reflexiona sobre el impacto en su identidad, señala:

“Creo que me hizo más responsable... más consciente.”

Se identifica nuevamente la identidad reflexiva. No se posiciona únicamente como afectada, sino como alguien que desarrolla habilidades de autoprotección.

En el plano académico, reconoce que no ha bajado significativamente su rendimiento, pero sí experimenta momentos de distracción:

“Hay días que cuesta más enfocarse.”

Este fragmento confirma la saturación del eje cognitivo sin que exista evento traumático directo.

Al final de la entrevista, Mariana reflexiona sobre el futuro:

“No quiero vivir con miedo... pero tampoco quiero ignorar lo que pasa.”

Este cierre vuelve a articular vulnerabilidad y agencia, rasgo recurrente en los relatos previos.

Notas analíticas del investigador (memos)

- Violencia no vivida directamente, pero internalizada como clima estructural.
- Efectos cognitivos: distracción y sobre-evaluación de riesgo.
- Emoción predominante: ansiedad anticipatoria leve pero persistente.
- Restricción de decisiones nocturnas.
- Redes femeninas como estrategia colectiva.
- Identidad reflexiva emergente sin narrativa de victimización.

Ejes saturados identificados en esta entrevista

- Violencia como clima social
- Violencia mediada/indirecta
- Ansiedad anticipatoria
- Fragmentación de la atención
- Restricción en toma de decisiones
- Redes de apoyo
- Identidad reflexiva

Hasta este punto, en tres entrevistas ya se observa claramente saturación en:

- Violencia como clima estructural.
- Efectos cognitivos (atención/memoria).
- Ansiedad anticipatoria.

- Restricción de decisiones.
- Redes y agencia.

ENTREVISTA 4

- Varón, 23 años, estudiante universitario
- Una sola sesión (aprox. 80 minutos)
- Lugar: Aula privada en la facultad

Reconstrucción narrativa ampliada del relato

Carlos inicia la entrevista con una frase que orienta toda su narrativa:

“Yo no diría que tengo miedo... pero sí vivo con precaución.”

Desde el principio se observa una tensión entre reconocimiento del riesgo y negación del miedo explícito. Conforme avanza el relato, se hace evidente que la violencia como clima social atraviesa su experiencia universitaria y su proyecto de vida.

A diferencia de Luis, Carlos no centra su relato en un evento puntual. Habla de su colonia, de balaceras escuchadas a distancia, de operativos policiacos, de comentarios vecinales. Explica:

“En mi colonia a veces pasan cosas fuertes... uno ya sabe cuándo hay que meterse temprano.”

Aquí emerge el eje de violencia estructural normalizada. No es un evento aislado, sino parte del entorno cotidiano.

Cuando se le pregunta si esto ha afectado su vida académica, responde con claridad:

“Sí, porque no tomo clases que sean muy tarde.”

Este fragmento refleja la restricción en la toma de decisiones académicas. Carlos reconoce que ha descartado materias optativas y actividades extracurriculares por horarios nocturnos.

Amplía:

“No es que no quiera, es que no me siento seguro regresando de noche.”

Se evidencia aquí la limitación de oportunidades vinculada al entorno urbano, lo que en clave de desarrollo humano puede interpretarse como restricción de capacidades.

En el plano cognitivo, Carlos refiere:

“Cuando hay problemas en la colonia, aunque esté en la universidad, estoy pensando en mi familia.”

Aparece nuevamente la fragmentación de la atención. No se trata solo de distracción académica, sino de preocupación por la seguridad de otros.

También menciona que en días posteriores a eventos violentos su concentración disminuye:

“Me cuesta enfocarme en tareas cuando sé que afuera las cosas están tensas.”

Este patrón confirma la saturación del eje de efectos cognitivos persistentes.

En el plano emocional, Carlos identifica principalmente frustración:

“Da coraje no poder hacer todo lo que uno quiere.”

Aquí se observa una emoción distinta a la ansiedad anticipatoria predominante en los casos anteriores. Sin embargo, también reconoce:

“Uno está alerta... aunque diga que no tiene miedo.”

Este fragmento vuelve a reforzar el eje saturado de ansiedad anticipatoria, aunque en su discurso intenta minimizarla.

Un elemento central en su narrativa es el impacto en su proyecto de vida. Señala:

“A veces pienso si me voy a quedar aquí o si sería mejor irme a otra ciudad.”

Aquí la violencia no solo afecta lo inmediato, sino el horizonte futuro. Aparece la reflexión sobre migración interna como estrategia de expansión de capacidades.

Sin embargo, Carlos no se posiciona como víctima pasiva. Afirma:

“Uno aprende a adaptarse.”

Esta frase condensa la idea de adaptación como estrategia psicosocial. Se identifica el eje saturado de identidad situada y agencia adaptativa. La violencia no desaparece, pero se gestiona.

En relación con redes de apoyo, menciona principalmente a su familia:

“Nos avisamos cuando hay algo raro.”

Aquí se consolida nuevamente el eje de redes de apoyo como mecanismo de regulación emocional.

En el ámbito académico, reconoce que su rendimiento no ha caído drásticamente, pero sí experimenta fluctuaciones:

“Hay semanas que estoy más distraído.”

Esto confirma que la afectación cognitiva es situacional, pero reiterada.

Al final de la entrevista, Carlos reflexiona:

“No quiero que la ciudad me limite... pero tampoco puedo hacer como si no pasara nada.”

Este cierre articula vulnerabilidad estructural y agencia individual, patrón ya visible en entrevistas anteriores.

Notas analíticas del investigador (memos)

- Violencia narrada como clima estructural normalizado.
- Restricción de oportunidades académicas nocturnas.
- Fragmentación atencional vinculada a preocupación familiar.
- Emoción predominante: frustración, junto a alerta constante.
- Identidad adaptativa y reflexiva.
- Redes familiares como sostén.

Ejes saturados identificados en esta entrevista

- Violencia como clima social estructural
- Normalización de la violencia

Restricción en toma de decisiones académicas

- Fragmentación de la atención
- Ansiedad anticipatoria

- Redes de apoyo familiar
- Identidad reflexiva y adaptación

Con cuatro entrevistas ya se consolida claramente la saturación en:

- Violencia como clima estructural.
- Efectos cognitivos (atención, memoria, concentración).
- Ansiedad anticipatoria.
- Restricción de decisiones y oportunidades.
- Redes y agencia adaptativa.

4.2 Ejes emergentes de sentido

El análisis narrativo–temático permitió identificar ejes emergentes de sentido que organizan la experiencia de los jóvenes universitarios frente a la violencia social. Estos ejes no representan categorías rígidas, sino configuraciones de significado que articulan dimensiones cognitivas, emocionales e identitarias, permitiendo comprender cómo la violencia se inscribe en la vida cotidiana y académica desde una perspectiva de desarrollo humano. (Bruner, 1991; Maxwell, 2013)

4.2.1 La violencia social como clima permanente

Uno de los ejes centrales es la vivencia de la violencia social como un clima constante más que como una sucesión de eventos aislados. Los relatos muestran que la violencia se normaliza como parte del entorno cotidiano, generando una percepción de riesgo permanente que reorganiza prácticas y expectativas. Esta vivencia coincide con enfoques que destacan la dimensión simbólica de la violencia y su capacidad para producir miedo anticipatorio y desgaste emocional sostenido. (Galtung, 1990; Reguillo, 2012)

Desde el desarrollo humano, vivir en un clima permanente de inseguridad limita la expansión de capacidades fundamentales como la libertad de movimiento, la participación social y la proyección de futuro. La violencia, en este sentido, opera como restricción estructural que

afecta el bienestar y la posibilidad de construir trayectorias vitales con sentido. (Nussbaum, 2011; Farmer, 2004)

La exposición a contextos de violencia social configura de manera significativa la experiencia subjetiva de los jóvenes universitarios, impactando no solo su bienestar emocional, sino también sus procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje. Lejos de tratarse de efectos aislados, las alteraciones en la atención, la memoria, la toma de decisiones y las emociones responden a una reorganización adaptativa del sistema psicológico, orientada a la supervivencia en entornos percibidos como amenazantes. Esta reorganización implica que funciones clave para el desempeño académico se ven desplazadas por mecanismos de vigilancia, anticipación y regulación emocional, lo que repercute directamente en la trayectoria educativa y en la construcción de proyectos de vida (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007).

Efectos cognitivos

Atención: La atención es uno de los procesos cognitivos más afectados en contextos de violencia, ya que tiende a reorientarse hacia la detección de posibles amenazas en el entorno. Este fenómeno, conocido como hipervigilancia, implica que los jóvenes mantienen un estado constante de alerta, priorizando estímulos externos relacionados con el riesgo sobre las tareas académicas. Aunque esta respuesta es funcional para la autoprotección, reduce la capacidad de concentración sostenida, fragmenta el procesamiento de la información y dificulta la comprensión profunda de contenidos, afectando directamente el rendimiento escolar (Lazarus & Folkman, 1984; Beck, 1976).

Memoria: La memoria, especialmente en sus procesos de codificación y recuperación, también se ve comprometida debido a la sobrecarga emocional y cognitiva que genera el estrés crónico. La activación constante del sistema de alerta interfiere con la consolidación de la información, provocando dificultades para retener contenidos, recordar instrucciones o acceder a conocimientos previamente aprendidos. Este impacto es particularmente relevante en el contexto universitario, donde el aprendizaje depende en gran medida de la integración y recuperación eficiente de información compleja (McEwen, 2007; van der Kolk, 2014).

Toma de decisiones: La toma de decisiones se reconfigura bajo una lógica de autoprotección, en la cual los jóvenes priorizan la seguridad inmediata sobre otras dimensiones como el desarrollo académico o social. Esto se traduce en elecciones relacionadas con horarios, trayectos, participación en actividades o interacción con otros, limitando oportunidades formativas. Si bien estas decisiones son racionales dentro del contexto de riesgo, también restringen la autonomía y el acceso a experiencias educativas enriquecedoras, evidenciando cómo la violencia condiciona las trayectorias juveniles (Lazarus & Folkman, 1984; Dubet, 2006).

Efectos emocionales

Miedo: El miedo se configura como una emoción central en contextos de violencia, aunque no siempre se manifiesta de forma aguda, sino como una presencia constante y normalizada en la vida cotidiana. Este miedo continuo mantiene activado el sistema de alerta, afectando tanto la estabilidad emocional como la capacidad de concentración. Su importancia radica en que no solo responde a situaciones concretas, sino que se proyecta hacia el futuro, condicionando la forma en que los jóvenes perciben su entorno y toman decisiones (Herman, 1992; Beck, 1976).

Ansiedad: La ansiedad, particularmente en su forma anticipatoria, se caracteriza por la preocupación constante ante la posibilidad de que ocurra un evento negativo. Esta emoción implica un desgaste psicológico significativo, ya que mantiene a los jóvenes en un estado de alerta permanente, dificultando el descanso mental y la concentración en actividades académicas. Además, la ansiedad interfiere con procesos cognitivos complejos como el análisis, la reflexión y la creatividad, limitando el desarrollo de habilidades fundamentales en la educación superior (Beck, 1976; McEwen, 2007).

Tristeza: La tristeza emerge como una respuesta emocional vinculada a la percepción de inseguridad, pérdida de bienestar y limitación de oportunidades. A diferencia del miedo y la ansiedad, que movilizan respuestas de alerta, la tristeza puede generar desmotivación, apatía y disminución del interés por las actividades académicas. Su relevancia radica en que afecta la disposición emocional para el aprendizaje, debilitando el compromiso y la proyección a futuro, especialmente en contextos donde la violencia se percibe como persistente e incontrolable (Herman, 1992; Garbarino, 2001).

En conjunto, los efectos cognitivos y emocionales evidencian que la violencia social no solo impacta la seguridad física de los jóvenes, sino que reconfigura profundamente su funcionamiento psicológico. La atención, la memoria y la toma de decisiones se orientan hacia la supervivencia, mientras que emociones como el miedo, la ansiedad y la tristeza configuran una experiencia subjetiva marcada por la incertidumbre. Comprender estos efectos resulta fundamental para evitar interpretaciones individualizantes del bajo rendimiento académico, reconociendo en cambio que se trata de respuestas adaptativas a condiciones estructurales adversas (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007).

4.2.2 Reorganización cognitiva orientada a la autoprotección

Las narrativas evidencian una reorganización de los procesos cognitivos orientada a la detección de amenazas y la autoprotección. La atención se dirige preferentemente al entorno y a la anticipación del riesgo, reduciendo la disponibilidad de recursos cognitivos para el aprendizaje profundo. Este eje permite comprender las dificultades académicas narradas como efectos del estrés crónico y no como falta de capacidad o compromiso. (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007)

Desde una perspectiva psicológica, esta reorganización cognitiva constituye una respuesta adaptativa a contextos impredecibles; sin embargo, sostenida en el tiempo, produce costos significativos en concentración, memoria y rendimiento académico, afectando la experiencia universitaria y el desarrollo de habilidades complejas. (Beck, 1976; Dubet, 2006)

Asimismo, esta reorganización cognitiva tiene implicaciones directas en la memoria y en la construcción del conocimiento. La priorización de estímulos asociados al riesgo interfiere con los procesos de codificación y recuperación de la información, ya que los recursos cognitivos se encuentran parcialmente ocupados en la vigilancia del entorno. Esto explica por qué los estudiantes pueden experimentar dificultades para retener información, seguir instrucciones o recuperar contenidos en momentos de evaluación. En este sentido, el problema no radica en la capacidad de aprendizaje, sino en las condiciones en las que dicho aprendizaje ocurre, marcadas por una constante activación del sistema de alerta (McEwen, 2007; Beck, 1976).

Por otra parte, esta reorganización también incide en las funciones ejecutivas, particularmente en la toma de decisiones. Las narrativas muestran que muchas elecciones cotidianas —como horarios, trayectos o participación en actividades académicas— están mediadas por criterios de seguridad. Esto refleja una racionalidad adaptativa, donde las decisiones se orientan prioritariamente a minimizar riesgos antes que a maximizar oportunidades. Si bien esta lógica permite a los estudiantes desenvolverse en contextos percibidos como inseguros, también restringe su participación académica y limita el acceso a experiencias formativas relevantes, configurando trayectorias educativas condicionadas por el entorno (Lazarus & Folkman, 1984; Dubet, 2006).

En términos psicológicos, es fundamental reconocer que esta reorganización cognitiva constituye una respuesta funcional y adaptativa frente a contextos impredecibles. No se trata de un déficit, sino de un ajuste del sistema cognitivo para garantizar la supervivencia. Sin embargo, cuando esta condición se mantiene de forma prolongada, se convierte en un factor de desgaste que afecta la concentración, la memoria y el rendimiento académico. Este carácter ambivalente —adaptativo en el corto plazo, pero costoso en el largo plazo— permite comprender la complejidad de la experiencia estudiantil en contextos de violencia, donde aprender y protegerse se convierten en procesos simultáneos y, en ocasiones, contradictorios (Beck, 1976; Dubet, 2006).

En conjunto, este eje evidencia que las dificultades académicas no pueden ser comprendidas desde una lógica individualista centrada en la falta de esfuerzo o capacidad, sino como el resultado de una reorganización cognitiva situada, profundamente influida por las condiciones sociales. De este modo, el análisis permite desplazar la mirada del déficit hacia la comprensión contextual, reconociendo que los estudiantes desarrollan estrategias cognitivas coherentes con su entorno, aunque estas impliquen costos significativos para su desarrollo académico y personal (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007).

4.2.3 Afectividad marcada por miedo e incertidumbre

El miedo y la ansiedad emergen como afectos estructurantes de la experiencia juvenil universitaria. Estas emociones se expresan como estados persistentes más que como reacciones momentáneas, y se vinculan con la percepción de inseguridad urbana, la precariedad económica

y la incertidumbre respecto al futuro académico y laboral. Esta configuración afectiva coincide con estudios que describen la emocionalidad contemporánea en contextos de modernidad líquida y precarización. (Bauman, 2007; Standing, 2011)

Desde la psicología del desarrollo humano, la imposibilidad de proyectarse a largo plazo debilita la motivación, la esperanza y el sentido de continuidad biográfica, elementos centrales para el bienestar psicológico y la construcción de identidad. (McAdams, 2001; Nussbaum, 2011)

4.2.4 Identidad juvenil en tensión

Los relatos muestran procesos identitarios atravesados por la ambivalencia entre expectativas de desarrollo y experiencias de vulnerabilidad. La identidad universitaria se construye en tensión con el miedo, la precariedad y la violencia simbólica, generando sentimientos de inseguridad y, en algunos casos, desvalorización. No obstante, también emergen narrativas que reafirman el valor de la formación universitaria como proyecto de vida. (Bourdieu & Passeron, 1990; Dubet, 2006)

Desde el enfoque narrativo, esta tensión identitaria refleja la coexistencia de relatos fragmentados y relatos de resistencia, confirmando que la identidad no se desintegra automáticamente ante la violencia, sino que se reconfigura de manera dinámica y relacional. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

4.2.5 Redes de apoyo y resiliencia narrativa

Un eje fundamental es el papel de las redes de apoyo como mediadoras del impacto de la violencia social. La familia, los pares y ciertos espacios universitarios funcionan como fuentes de contención emocional y resignificación. La resiliencia se expresa narrativamente como la capacidad de integrar la experiencia violenta sin quedar definido exclusivamente por ella, reconstruyendo sentido y agencia personal. (Ungar, 2011; White & Epston, 1990)

Desde una perspectiva psicosocial crítica, esta resiliencia no se entiende como adaptación individual silenciosa, sino como proceso relacional que se sostiene en vínculos, reconocimiento y espacios de escucha. Este hallazgo refuerza la importancia de políticas universitarias orientadas al cuidado y al bienestar colectivo. (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004)

Un eje fundamental que emerge en las narrativas es el papel de las redes de apoyo como mediadoras del impacto de la violencia social, no solo en términos emocionales, sino también cognitivos y académicos. La familia, los pares y ciertos espacios universitarios funcionan como estructuras de sostén que permiten a los estudiantes procesar experiencias adversas, reducir la carga emocional asociada al riesgo y reconstruir significados sobre lo vivido. En este sentido, las redes no eliminan la violencia del entorno, pero sí modulan su impacto, ofreciendo marcos de interpretación compartidos que disminuyen la sensación de aislamiento y vulnerabilidad (Ungar, 2011; White & Epston, 1990).

La importancia de estas redes radica en que actúan como reguladores emocionales externos, favoreciendo procesos de contención, validación y acompañamiento. Cuando los estudiantes comparten sus experiencias con otros —ya sea familia o amistades—, logran reorganizar sus emociones, disminuir la ansiedad anticipatoria y recuperar cierta estabilidad psicológica que posibilita retomar actividades académicas. Este proceso de co-regulación es clave, ya que permite contrarrestar los efectos del estrés crónico, facilitando la concentración, la toma de decisiones y la continuidad en sus trayectorias educativas (Ungar, 2011; Martín-Baró, 1990).

Asimismo, las redes de apoyo cumplen una función central en la reconstrucción narrativa de la experiencia, ya que brindan espacios donde los estudiantes pueden resignificar lo vivido y posicionarse no únicamente como víctimas, sino como sujetos con capacidad de agencia. A través del diálogo y la interacción, las experiencias de violencia se reinterpretan, se comparten y se integran en relatos más amplios que incluyen estrategias de afrontamiento, aprendizajes y formas de resistencia cotidiana. Esta dimensión narrativa de la resiliencia permite que los jóvenes no queden definidos por la violencia, sino que construyan identidades más complejas y reflexivas (White & Epston, 1990; Ungar, 2011).

En el contexto universitario, las redes entre pares adquieren una relevancia particular, ya que se configuran como comunidades de cuidado donde se desarrollan estrategias colectivas de protección, como compartir ubicaciones, acompañarse en trayectos o alertarse sobre zonas de riesgo. Estas prácticas no solo incrementan la seguridad percibida, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y solidaridad, elementos fundamentales para el bienestar psicológico.

De este modo, la resiliencia no es un proceso individual aislado, sino una construcción colectiva que se sostiene en la reciprocidad y el apoyo mutuo (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004).

Desde una perspectiva psicosocial crítica, resulta fundamental entender que estas redes también representan formas de resistencia frente a contextos estructurales de violencia. No se trata únicamente de mecanismos adaptativos, sino de prácticas que desafían la fragmentación social y promueven vínculos basados en el cuidado y el reconocimiento. En este sentido, las redes de apoyo contribuyen no solo al bienestar individual, sino también a la construcción de entornos más solidarios dentro de la universidad, donde el acompañamiento se convierte en una estrategia colectiva para enfrentar la incertidumbre (Martín-Baró, 1990; Farmer, 2004).

Finalmente, reconocer la importancia de las redes de apoyo implica también visibilizar su impacto en la permanencia y el desempeño académico. Los estudiantes que cuentan con vínculos significativos tienden a mostrar mayor capacidad para enfrentar el estrés, mantener la motivación y sostener sus estudios a pesar de las adversidades. Por ello, este hallazgo refuerza la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan espacios de escucha, acompañamiento y cuidado, entendiendo que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción constante con el entorno social y emocional del estudiante (Ungar, 2011; Farmer, 2004).

4.3 Discusión y contrastación con la literatura

Los hallazgos dialogan de manera consistente con la literatura teórica revisada, confirmando que la violencia social opera como fenómeno estructural que produce efectos psicosociales profundos en poblaciones juveniles. La vivencia de la violencia como clima permanente coincide con planteamientos que la conciben más allá de eventos directos, destacando su dimensión simbólica y cultural. (Galtung, 1990; Wieviorka, 2009)

Las afectaciones cognitivas narradas encuentran respaldo en estudios que señalan el impacto del estrés crónico y la hipervigilancia sobre la atención, la memoria y las funciones ejecutivas. Desde esta perspectiva, las dificultades académicas deben comprenderse como respuestas adaptativas a entornos violentos, lo que refuerza la necesidad de enfoques educativos sensibles al contexto. (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007)

En el plano emocional, los resultados confirman la centralidad del miedo y la ansiedad como afectos asociados a la violencia social, en concordancia con investigaciones sobre sufrimiento social y precarización juvenil. La desesperanza y la incertidumbre respecto al futuro coinciden con análisis críticos sobre el debilitamiento de la promesa de movilidad social asociada a la educación superior. (Bauman, 2007; Standing, 2011)

La construcción identitaria en contextos de violencia dialoga con enfoques narrativos que conciben la identidad como proceso dinámico y relacional. Los hallazgos muestran que la violencia puede fragmentar narrativas de vida, pero también activar procesos de resignificación cuando existen redes de apoyo y reconocimiento, confirmando la necesidad de evitar enfoques patologizantes. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Finalmente, el rol ambivalente de la universidad como espacio de protección y tensión coincide con la literatura que subraya el bienestar psicológico universitario como responsabilidad institucional. Los resultados refuerzan la urgencia de políticas universitarias que integren la dimensión psicosocial de la violencia social desde enfoques preventivos, comunitarios y narrativos. (Dubet, 2006; Martín-Baró, 1990)

En conjunto, este capítulo muestra que los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios solo pueden comprenderse atendiendo al contexto urbano, las condiciones estructurales y los procesos narrativos mediante los cuales los sujetos elaboran su experiencia. Los hallazgos aportan conocimiento situado sobre Tuxtla Gutiérrez y fortalecen el campo del desarrollo humano y la psicología social al visibilizar la voz juvenil como eje central de comprensión e intervención. (Farmer, 2004; Riessman, 2008)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO HUMANO Y RECOMENDACIONES INSTITUCIONALES

5.1 Conclusiones generales

La presente investigación tuvo como objetivo comprender, desde un enfoque biográfico–narrativo, los efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Los resultados permiten concluir que la violencia social no se manifiesta principalmente como un conjunto de episodios excepcionales, sino como un **clima estructural y simbólico** que atraviesa la vida cotidiana, la experiencia universitaria y los procesos de desarrollo humano, configurando condiciones persistentes de malestar psicológico y restricción de capacidades fundamentales. Esta comprensión se alinea con perspectivas que conceptualizan la violencia como un fenómeno estructural que produce subjetividades marcadas por la inseguridad y la precariedad. (Galtung, 1990; Farmer, 2004)

El análisis narrativo evidenció que la violencia es vivida y relatada, en su mayoría, de manera indirecta y anticipatoria, a través de relatos compartidos, experiencias cercanas y representaciones mediáticas que configuran una percepción constante de riesgo. Esta exposición sostenida genera un estado de **estrés crónico** que reorganiza procesos cognitivos como la atención, la memoria y la planificación, orientándolos prioritariamente a la autoprotección. Si bien esta reorganización constituye una respuesta adaptativa frente a contextos percibidos como amenazantes, implica costos significativos para el aprendizaje universitario, el rendimiento académico y la disponibilidad cognitiva necesaria para la reflexión y el pensamiento complejo. (Lazarus & Folkman, 1984; McEwen, 2007)

En el plano emocional, los hallazgos muestran que el miedo y la ansiedad operan como afectos estructurantes de la experiencia juvenil universitaria. Estas emociones se expresan como estados persistentes y difusos que regulan prácticas cotidianas, decisiones académicas y formas de interacción social. A ellas se suman sentimientos de tristeza, frustración e incertidumbre, estrechamente vinculados a la precarización económica y a la percepción de un futuro limitado. Estas afectaciones emocionales no deben interpretarse como indicadores de patología individual,

sino como **respuestas comprensibles** ante contextos marcados por desigualdad, impunidad y violencia estructural. (Martín-Baró, 1990; Bauman, 2007)

Asimismo, la investigación permitió comprender que la identidad juvenil universitaria se construye en un campo de tensiones entre expectativas de desarrollo personal y profesional, y experiencias reiteradas de vulnerabilidad social. La violencia social atraviesa las narrativas de vida, generando ambivalencias y discontinuidades en la forma en que los jóvenes se perciben a sí mismos y proyectan su futuro. No obstante, los relatos también evidencian procesos de agencia, resignificación y resiliencia, mediados por redes de apoyo familiares, entre pares y, en menor medida, institucionales. La resiliencia emerge, así como un **proceso narrativo y relacional**, más que como un rasgo individual. (McAdams, 2001; Ungar, 2011)

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque biográfico–narrativo demostró su pertinencia para acceder a la complejidad de la experiencia juvenil universitaria en contextos de violencia social. Las narrativas permitieron integrar dimensiones cognitivas, emocionales e identitarias que difícilmente podrían captarse mediante enfoques exclusivamente cuantitativos. El relato se constituyó tanto en una unidad de análisis como en un espacio de elaboración de sentido, confirmando su valor epistemológico y ético para investigaciones situadas en el campo del desarrollo humano. (Bruner, 1991; Riessman, 2008)

En conjunto, los resultados confirman que los efectos de la violencia social en jóvenes universitarios no pueden comprenderse ni abordarse adecuadamente desde perspectivas individualizantes, patologizantes o exclusivamente securitarias. Se trata de un fenómeno psicosocial y estructural que exige respuestas integrales capaces de articular análisis teórico, metodología sensible al contexto, intervención institucional y políticas de cuidado, particularmente en contextos urbanos latinoamericanos como Tuxtla Gutiérrez. (Farmer, 2004; Martín-Baró, 1990)

5.2 Implicaciones teóricas para el desarrollo humano y la psicología

En el plano teórico, esta investigación aporta evidencia empírica que fortalece los enfoques psicosociales críticos de la violencia, al mostrar que esta opera como un entorno simbólico y estructural que produce subjetividades atravesadas por el miedo, la hipervigilancia y la incertidumbre. Las afectaciones cognitivas y emocionales identificadas no pueden explicarse al margen de las condiciones sociales que las generan, lo que refuerza la necesidad de situar el análisis psicológico en su contexto histórico, territorial y político. (Galtung, 1990; Martín-Baró, 1990)

La articulación entre enfoques cognitivos, narrativos y psicosociales permitió superar dicotomías tradicionales entre lo individual y lo social. La narrativa se posiciona como una categoría central para comprender cómo los sujetos organizan cognitivamente y elaboran emocionalmente su experiencia de violencia, integrando memoria, afectividad e identidad en relatos que dan sentido a la trayectoria vital. (Bruner, 1991; McAdams, 2001)

Desde el campo del desarrollo humano, los hallazgos confirman que la violencia social restringe capacidades fundamentales como la seguridad personal, la libertad de movimiento, la participación social y la proyección de futuro. A ello se suma que las afectaciones cognitivas y emocionales —como la ansiedad anticipatoria, la fragmentación de la atención y la limitación en la toma de decisiones— inciden directamente en la posibilidad de los jóvenes de desplegar sus potencialidades académicas y personales. Esto refuerza la pertinencia de enfoques que conciben el desarrollo no solo como crecimiento individual, sino como un proceso condicionado por entornos que deben garantizar condiciones de seguridad, bienestar y justicia social para la expansión de libertades reales (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

El estudio contribuye a los estudios de juventud al visibilizar la heterogeneidad de las trayectorias universitarias en contextos de violencia y precarización, mostrando que los jóvenes no solo enfrentan riesgos, sino que también desarrollan estrategias cognitivas, emocionales y relacionales para afrontarlos. La presencia simultánea de vulnerabilidad y agencia, así como la coexistencia de afectaciones (miedo, ansiedad, dificultades cognitivas) y recursos (redes de apoyo, resiliencia narrativa), confirma la necesidad de comprender a las juventudes como sujetos

complejos, situados y activos, evitando lecturas homogeneizantes de la experiencia juvenil (Reguillo, 2012; Margulis & Urresti, 2008).

5.3 Implicaciones prácticas para la intervención psicosocial

En el ámbito práctico, los resultados subrayan la necesidad de estrategias de intervención psicosocial que reconozcan explícitamente el impacto del contexto social en el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes. Las dificultades de atención, concentración y regulación emocional narradas deben comprenderse como efectos del entorno violento y no únicamente como problemáticas individuales susceptibles de intervenciones clínicas aisladas. (Lazarus & Folkman, 1984; Farmer, 2004)

Se destaca la importancia de promover espacios institucionales de escucha y narración, donde los estudiantes puedan elaborar colectivamente su experiencia, resignificar el malestar y fortalecer redes de apoyo. La narrativa se revela como una herramienta potente de acompañamiento psicosocial, al permitir integrar emociones, cogniciones e identidad en procesos de construcción de sentido compartido. (White & Epston, 1990; Bruner, 1991)

Asimismo, los hallazgos sugieren la pertinencia de intervenciones preventivas orientadas a la reducción del estrés académico, el fortalecimiento de habilidades de autorregulación emocional y la promoción del sentido de pertenencia institucional. Estas acciones resultan especialmente relevantes en contextos de violencia social persistente, donde el desgaste psicológico tiende a acumularse y afectar la continuidad de las trayectorias educativas. (Dubet, 2006; McEwen, 2007)

5.4 Implicaciones institucionales para la educación superior

En el plano institucional, la investigación evidencia que la universidad no puede concebirse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un actor clave en la promoción del bienestar psicológico y del desarrollo humano del estudiantado. Las instituciones de educación superior requieren políticas integrales que reconozcan explícitamente el impacto de la violencia social en la experiencia universitaria. (UNESCO, 2017; Dubet, 2006)

Ello implica fortalecer los servicios de atención psicológica, ampliar su cobertura y articularlos con enfoques comunitarios, preventivos y culturalmente sensibles. Asimismo, resulta necesario incorporar la dimensión psicosocial de la violencia social en el diseño curricular, en las prácticas docentes y en las políticas de bienestar estudiantil, evitando respuestas fragmentadas o meramente reactivas. (Martín-Baró, 1990; World Health Organization, 2014)

En el marco del desarrollo humano, la universidad no solo cumple una función formativa en términos académicos, sino que puede constituirse en un espacio protector y potenciador de capacidades frente a contextos de violencia social. Esto implica reconocer que el entorno universitario tiene la posibilidad de contrarrestar, al menos parcialmente, los efectos cognitivos y emocionales derivados de la exposición a la violencia, mediante la construcción de climas institucionales basados en el cuidado, el reconocimiento y la participación activa del estudiantado. Cuando la institución se posiciona como un espacio seguro, los estudiantes pueden disminuir los estados de hipervigilancia y ansiedad, favoreciendo la recuperación de la atención, la concentración y el compromiso académico (Ungar, 2011; Nussbaum, 2011).

Asimismo, el acompañamiento institucional adquiere una relevancia central en la regulación emocional y cognitiva de los estudiantes, especialmente en contextos donde el entorno externo se percibe como incierto o amenazante. La presencia de tutorías, asesorías psicológicas, programas de bienestar y redes de apoyo dentro de la universidad permite que los jóvenes cuenten con espacios de contención que facilitan la elaboración de sus experiencias. Este acompañamiento no solo impacta en el bienestar emocional, sino que también contribuye a mejorar procesos cognitivos como la memoria y la toma de decisiones, al reducir la carga de estrés que interfiere con el aprendizaje (Ungar, 2011; McEwen, 2007).

De igual manera, la validación del malestar social por parte de la institución resulta fundamental para evitar la invisibilización de las experiencias de violencia que atraviesan los estudiantes. Reconocer que las dificultades académicas pueden estar vinculadas a condiciones estructurales y no únicamente a factores individuales permite generar respuestas más justas y contextualizadas. Esta validación favorece la construcción de sentido y disminuye la autoatribución negativa del fracaso, fortaleciendo la autoestima académica y la permanencia en los estudios (Nussbaum, 2011; Dubet, 2006).

Por otra parte, la creación de espacios de escucha y diálogo dentro de la universidad posibilita la reconstrucción narrativa de las experiencias, elemento clave para el desarrollo de la resiliencia. A través de estos espacios, los estudiantes pueden compartir sus vivencias, resignificarlas colectivamente y construir formas de agencia frente a la adversidad. Esta dimensión relacional del desarrollo humano permite que la resiliencia no sea entendida como una capacidad individual aislada, sino como un proceso que emerge en la interacción, el reconocimiento y el acompañamiento mutuo (Ungar, 2011; White & Epston, 1990).

Desde el enfoque de capacidades, estas acciones institucionales contribuyen directamente a la expansión de libertades reales, al permitir que los jóvenes no solo accedan a la educación, sino que puedan transitarla en condiciones que favorezcan su bienestar, su participación y su desarrollo integral. En este sentido, la universidad se convierte en un actor clave para garantizar que los estudiantes puedan sostener sus proyectos académicos y de vida, incluso en contextos adversos, consolidándose como un espacio donde es posible reconstruir certezas, fortalecer la agencia y proyectar futuros posibles.

5.5 Reflexión desde el desarrollo humano

Desde una perspectiva personal, el desarrollo de esta investigación permitió comprender la complejidad de la violencia social en jóvenes universitarios, no solo como un fenómeno estructural, sino como una experiencia vivida que impacta profundamente en el bienestar emocional. Asimismo, este proceso implicó un ejercicio constante de reflexión crítica que fortaleció mi compromiso profesional con la promoción de entornos educativos más seguros y humanizantes.

Al profundizar en el enfoque de desarrollo humano, logré reconocer que la violencia social no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado de condiciones sociales, económicas y culturales que influyen directamente en la vida de los estudiantes. Este enfoque permitió analizar no solo las consecuencias visibles, como el bajo rendimiento académico o la deserción escolar, sino también los efectos internos, como la ansiedad, el miedo, la inseguridad y las afectaciones en la autoestima y la identidad de los jóvenes. Comprendí que el desarrollo humano implica mirar a la persona en su totalidad, reconociendo sus emociones, su contexto y sus posibilidades de crecimiento.

En este sentido, el análisis del contexto de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, resultó fundamental para dimensionar la relevancia del problema, ya que se trata de una población predominantemente joven. Esto me llevó a reflexionar que no estamos hablando de casos aislados, sino de una realidad que atraviesa a una gran parte de la población universitaria, convirtiéndose en un tema prioritario para la intervención desde el desarrollo humano. La juventud, como etapa clave para la construcción de proyectos de vida, se ve vulnerada cuando las condiciones de violencia social limitan las oportunidades, generan incertidumbre y afectan la estabilidad emocional.

A partir de las narrativas de los estudiantes, pude identificar que la inseguridad no solo se manifiesta en el entorno social externo, sino también dentro de las propias instituciones educativas. La existencia de espacios inseguros dentro de las universidades, caracterizados por la falta de iluminación, escasa vigilancia y ausencia de protocolos efectivos, genera en los estudiantes una sensación constante de vulnerabilidad. Esta inseguridad institucional impacta directamente en su bienestar, ya que condiciona su forma de habitar los espacios, limita su participación y afecta su proceso de aprendizaje.

Asimismo, comprendí que la violencia social tiene raíces profundas en problemáticas estructurales como la pobreza, la desigualdad social y la falta de oportunidades. Estas condiciones no solo incrementan los índices de inseguridad, sino que también generan contextos donde la violencia puede llegar a normalizarse, lo cual resulta sumamente preocupante desde una perspectiva de desarrollo humano. Reconocer estas causas me permitió entender que cualquier intervención debe considerar no solo al individuo, sino también el contexto en el que se desarrolla.

En la formación en desarrollo humano, es fundamental generar diagnósticos comunitarios que permitan identificar las condiciones reales que viven los jóvenes universitarios, escuchando sus experiencias y dando valor a sus voces. Este proceso no solo visibiliza la problemática, sino que también abre la posibilidad de construir estrategias de intervención más pertinentes, centradas en las necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los estudiantes.

Finalmente, esta investigación reafirma la importancia de no normalizar la violencia social bajo ninguna circunstancia. Por el contrario, las universidades deben asumir un papel activo en la construcción de entornos seguros y saludables. Entre las estrategias consideradas se

encuentran la implementación de círculos de escucha que permitan a los estudiantes expresar sus experiencias y emociones; el desarrollo de talleres enfocados en la gestión emocional, que fortalezcan sus habilidades para enfrentar situaciones adversas; la creación de espacios formativos en temas de género y prevención de la violencia; así como el fortalecimiento de iniciativas institucionales que mejoren la infraestructura, la iluminación y la vigilancia dentro de los campus.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano no solo implica comprender las problemáticas sociales, sino también actuar de manera consciente y comprometida para transformarlas. Como futura profesional, asumo la responsabilidad de contribuir a la construcción de espacios educativos más justos, seguros y humanizantes, donde los jóvenes puedan desarrollarse plenamente, libres de violencia y con oportunidades reales para su crecimiento personal y académico.

5.6 Recomendaciones

Derivado de los hallazgos del estudio, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Desde la perspectiva del desarrollo humano, se recomienda diseñar e implementar diagnósticos integrales de prevención del riesgo y seguridad social, que permitan identificar de manera sistemática las condiciones de vulnerabilidad que afectan a la comunidad estudiantil. (Nussbaum, 2011; Sen, 1999)
2. Diseñar programas institucionales de bienestar psicológico que integren enfoques psicosociales y narrativos, sensibles al contexto urbano de violencia, con espacios sistemáticos de escucha y acompañamiento estudiantil. (Martín-Baró, 1990; World Health Organization, 2014)
3. Fortalecer las redes de apoyo entre pares mediante tutorías, mentorías y dispositivos colectivos de acompañamiento académico y emocional. (Ungar, 2011; Dubet, 2006)
4. Capacitar a docentes y personal universitario en la identificación del malestar psicosocial asociado a la violencia social y en estrategias básicas de contención y derivación. (Tracy, 2010; Farmer, 2004)

5. Incorporar perspectivas de género y diversidad cultural en las políticas de atención al estudiantado, reconociendo afectaciones diferenciadas y evitando enfoques homogéneos. (Reguillo, 2012; Bourdieu, 2000)
6. Promover acciones preventivas orientadas a la reducción del estrés académico y a la construcción de climas institucionales seguros, participativos y de cuidado. (McEwen, 2007; Nussbaum, 2011)

5.6 Líneas futuras de investigación

La investigación abre diversas líneas para estudios futuros. Resulta pertinente desarrollar análisis comparativos entre distintas instituciones de educación superior y contextos urbanos, así como implementar diseños metodológicos mixtos, particularmente **secuenciales exploratorios**, que articulen enfoques cualitativos y cuantitativos. (Creswell & Poth, 2018)

Asimismo, se sugiere profundizar en las experiencias de grupos en situación de mayor vulnerabilidad, como mujeres jóvenes, estudiantes indígenas y jóvenes que combinan estudio y trabajo, así como evaluar el impacto de intervenciones narrativas e institucionales orientadas al bienestar psicológico universitario. Estas líneas contribuirían al diseño de políticas educativas más justas, sensibles y contextualizadas. (Reguillo, 2012; Ungar, 2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (Trad. J. Jordá). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.^a ed.). Fontamara.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1086/448619>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Farmer, P. (2004). An anthropology of structural violence. *Current Anthropology*, 45(3), 305–325.
<https://doi.org/10.1086/382250>
- Finlay, L. (2002). “Outing” the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545.
<https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
<https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
<https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.

- Jovchelovitch, S. (2012). Narrative, memory and social representations: A conversation between theory and method. *Narrative Inquiry*, 22(1), 163–176.
<https://doi.org/10.1075/ni.22.1.11jov>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. UCA Editores.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904.
<https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33–46.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI Editores.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton.

- Wieviorka, M. (2009). *Violence: A new approach*. Sage Publications.
- Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V. (2008). The management of confidentiality and anonymity in social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 417–428.
<https://doi.org/10.1080/13645570701622231>
- World Health Organization. (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. WHO Press.
- Alerta Chiapas. (2020). *Estas son las colonias más peligrosas de Tuxtla Gutiérrez*.
- El Heraldo de Chiapas. (2021). *Las Granjas, epicentro de la violencia e inseguridad en Tuxtla*.
- El Sol de Chiapas. (2022). *Siete colonias concentran hechos delictivos en Tuxtla Gutiérrez*.
- INEGI. (2023). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)*.
- Ramírez, J. (2021). *Dinámicas urbanas y violencia en ciudades medias del sureste mexicano*.
- SIE7E de Chiapas. (2022). *Colonias con mayor índice de inseguridad en Tuxtla Gutiérrez*.
- El Heraldo de Chiapas. (2022). *Colonias de Tuxtla identificadas como focos rojos por violencia hacia las mujeres*.
- Observatorio Ciudadano de Chiapas. (2021). *Reporte sobre violencia de género y seguridad urbana en Tuxtla Gutiérrez*.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1086/448619>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Farmer, P. (2004). An anthropology of structural violence. *Current Anthropology*, 45(3), 305–325.
<https://doi.org/10.1086/382250>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1086/448619>
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Farmer, P. (2004). An anthropology of structural violence. *Current Anthropology*, 45(3), 305–325.
<https://doi.org/10.1086/382250>
- Garbarino, J. (2001). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. Free Press.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
<https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Martín-Baró, I. (1990). Psicología social de la guerra: Trauma y terapia. En I. Martín-Baró (Ed.), *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 9–32). UCA Editores.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904.
<https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI Editores.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Company.

ANEXOS

ANEXO A

Guía de entrevista biográfico–narrativa

Enfoque: Desarrollo humano y psicología social–narrativa

Tipo de entrevista: Abierta, flexible y no directiva

Duración aproximada: 60 a 90 minutos

Modalidad: Presencial o virtual, en espacio seguro y acordado

Propósito: Recuperar narrativas de experiencia que permitan comprender cómo la violencia social se inscribe en los procesos cognitivos, emocionales e identitarios de jóvenes universitarios, desde su propia perspectiva y trayectoria vital.

Nota metodológica:

La entrevista no sigue un orden rígido. Las preguntas funcionan como *disparadores narrativos* que pueden adaptarse según el flujo del relato, priorizando la voz del participante, el cuidado emocional y la profundidad interpretativa.

Eje 1. Trayectoria personal, vital y universitaria

(Desarrollo humano, identidad y ciclo vital)

- ¿Podrías contarme un poco sobre ti, tu historia personal y cómo llegaste a la universidad?
- ¿Qué momentos o decisiones consideras importantes en tu trayectoria hasta ahora?
- ¿Qué significó para ti ingresar a la universidad en términos personales y familiares?
- Desde que eres universitario/a, ¿qué cambios importantes has notado en tu vida cotidiana, en tu forma de pensar o de sentir?

Eje 2. Vida cotidiana, ciudad y experiencia urbana

(Contexto social, territorio y subjetividad)

- ¿Cómo describirías tu experiencia diaria viviendo y transitando en Tuxtla Gutiérrez?
- ¿Qué lugares, trayectos u horarios forman parte de tu rutina habitual?
- ¿Existen espacios, horarios o situaciones que evitas? ¿Cómo tomas esas decisiones?
- ¿Cómo te hace sentir la ciudad en tu día a día: seguridad, confianza, tensión, oportunidad?

Eje 3. Violencia social como experiencia y clima cotidiano

(Violencia estructural, simbólica y vivida)

- Cuando escuchas la palabra *violencia*, ¿qué imágenes, recuerdos o ideas vienen a tu mente?
- ¿Has vivido, presenciado o sabido de situaciones que te hayan hecho sentir inseguro/a, aunque no te hayan pasado directamente?
- ¿Cómo influyen las noticias, redes sociales o relatos de otras personas en tu percepción del entorno?
- ¿Dirías que la violencia forma parte de lo “normal” en la vida cotidiana? ¿Por qué?

Eje 4. Afectaciones cognitivas

(Atención, memoria, aprendizaje y autorregulación)

- ¿Sientes que el contexto social influye en tu concentración, atención o rendimiento académico?
- ¿Te ha ocurrido que te cueste estudiar, leer o recordar información por estar preocupado/a o en estado de alerta?

- ¿Cómo organizas tu tiempo de estudio cuando te sientes cansado/a, estresado/a o preocupado/a?
- ¿Crees que estas dificultades tienen que ver solo contigo o también con el entorno que te rodea?

Eje 5. Afectaciones emocionales

(Bienestar psicológico y regulación emocional)

- ¿Qué emociones dirías que están más presentes en tu vida diaria actualmente?
- ¿Cómo experimentas el miedo, la ansiedad o la preocupación en tu rutina cotidiana?
- ¿Estas emociones influyen en tus decisiones, relaciones o hábitos? ¿De qué manera?
- ¿Qué haces cuando te sientes emocionalmente sobrecargado/a?

Eje 6. Afrontamiento, redes de apoyo e identidad

(Agencia, resiliencia y sentido de futuro)

- Cuando las cosas se ponen difíciles, ¿qué o quién te ayuda a seguir adelante?
- ¿Con quién puedes hablar de lo que sientes o de lo que te preocupa?
- ¿Sientes que la universidad te brinda apoyo emocional o espacios de escucha?
- ¿Cómo te ves a ti mismo/a hoy como persona y como estudiante?
- ¿Cómo imaginas tu futuro personal y profesional?, ¿qué esperanzas o temores aparecen?

ANEXO B

Consentimiento informado para participación en investigación

Título del estudio:

Efectos cognitivos y emocionales de la violencia social en jóvenes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: un estudio biográfico–narrativo

Yo, _____, declaro que he sido informado/a de manera clara y suficiente sobre las características, objetivos y alcances de este estudio.

Entiendo que:

- Mi participación es **voluntaria** y puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencia alguna.
- La entrevista consiste en una conversación sobre mi experiencia de vida, universidad y contexto social.
- Puedo **omitir preguntas**, pausar o finalizar la entrevista si así lo deseo.
- La información proporcionada será **confidencial, anónima** y protegida mediante el uso de seudónimos.
- Los audios y transcripciones serán resguardados de forma segura y utilizados **exclusivamente con fines académicos**.
- Esta investigación **no tiene fines terapéuticos**, pero se realizará con respeto y cuidado emocional.
- En caso de experimentar malestar, podré recibir orientación sobre instancias institucionales de apoyo psicológico.

He tenido oportunidad de hacer preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente.

Nombre y firma del/de la participante:

Fecha: _____

Nombre y firma del/de la investigador/a:

ANEXO C

Mapas narrativos y esquemas de análisis

C.1 Mapa narrativo básico utilizado

El mapa narrativo se empleó como herramienta analítica para organizar los relatos de vida, respetando su secuencia, coherencia interna y carga emocional.

1. **Contexto de vida y trayectoria personal**
2. **Experiencias directas e indirectas de violencia social**
3. **Repercusiones cognitivas narradas**
 - Atención
 - Memoria
 - Concentración
 - Aprendizaje
4. **Repercusiones emocionales narradas**
 - Miedo
 - Ansiedad
 - Tristeza
 - Frustración
 - Desesperanza
5. **Estrategias de afrontamiento y redes de apoyo**
6. **Construcción identitaria y sentido de futuro**