Volume 3 | Number 2

July 2026

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy

In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Academic legacy and contributions to psychology
(In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Legado académico y contribuciones a la psicología)
Ana N. SanMartín

Transcultural adaptation of the Emotional Culture at Work Scale: Methodological procedures and preliminary psychometric evidence
(Adaptação transcultural da Escala de Cultura Emocional no Trabalho: Percurso metodológico e evidências psicométricas preliminares)
Joice Franciele Friedrich Almansa, Ana Cláudia Souza Vazquez, & Claudio Simon Hutz

Adaptation and validation of the School Violence Questionnaire-Revised in chilean secondary education
(Adaptación y validación del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado en educación secundaria chilena)
Juan Rubio-González, Felipe Guerra-Díaz, & Pierina Agurto-Monárdez

Transforming the State-community relationship: Key elements for a relational, situated, and emancipatory public policy
(Transformar el vínculo Estado-comunidad: Claves para una política pública relacional, situada y emancipadora)
Alba Zambrano Constanzo, Gonzalo Bustamante-Rivera, & Jaime Muñoz Vidal

Behavioral inhibition/activation, negative affect, emotion dysregulation, and anger rumination in aggressive and antisocial behavior
(Inhibición/activación conductual, afecto negativo, desregulación emocional y rumiación de ira en conductas agresivas y antisociales)
Ronald Toro, Martha Frías-Armenta, Juan García-García, & Flor Zaldívar-Basurto

Transformations and challenges of post-pandemic teaching. Case study of university teachers at the Universidad de Valparaíso
(Transformaciones y desafíos de la formación post pandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso)
Claudia Calderón Flández

Extracurricular activities and employability in psychology students: Narrative review with structured search
(Actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología: Revisión narrativa con búsqueda estructurada)
Andrea Cerda González & María Jesús Valenzuela González

ijppp.cl
Online ISSN: 2810-6598

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy (IJP&PP)

Online ISSN: 2810-6598

A journal of the *Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile*

Editorial Board

Editors

Editor-in-Chief

Dr. Ricardo Pérez-Luco Arenas, Universidad de La Frontera

Managing Editor

Dr. Andrés Concha Salgado, Universidad de La Frontera

Representatives of the Chilean State Universities

Dr. Juan Carlos Romero, Universidad de Tarapacá
Dr. Carlos Acevedo, Universidad Arturo Prat
Dr. Carol Murray, Universidad de Antofagasta
Dr. Ricardo Jorquera, Universidad de Atacama
Dr. Mauricio González, Universidad de La Serena
Dr. Cecilia de la Cerda, Universidad de Playa Ancha
MSc. Gonzalo Lira, Universidad de Valparaíso
Dr. Irene Magaña, Universidad de Santiago de Chile
Dr. Marcela Quiñones, Universidad de Chile
Dr. Ana Figueiredo, Universidad de O'Higgins
Dr. Nadia Ramos, Universidad de Talca
Dr. Ricardo Rey, Universidad del Bío-Bío
Dr. Alex Véliz, Universidad de Los Lagos
MSc. Romina Aranda, Universidad de Aysén
Dr. Herman Elgueta, Universidad de Magallanes

Journal staff

Translation
Helen Lowry

Proofreading
Ana San Martín

Editorial Assistant
Luis Painemal

Dissemination
Gonzalo Quintana

Social Media
Sergio Chesta

IT Support
Cristian Martínez

Cover design

Design: Luis Painemal

Photography: credits to Yevgeniy Mironov in Unsplash (unsplash.com)

Acknowledgements

The team of editors would like to thank the Office of Research at the Universidad de La Frontera.

Editorial Committee

Dr. Paula Alarcón Bañares, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Jaime Alfaro Inzunza, Universidad del Desarrollo, Chile.
Dr. Karin Arbach, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. Héctor Berroeta Torres, Universidad de Valparaíso, Chile.
Dr. Angelo Brandelli Costa, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil.
Dr. José Manuel Cárdenas Castro, Universidad de Talca, Chile.
Dr. Pablo Castro Carrasco, Universidad de La Serena, Chile.
Dr. Karem Celis Atenas, Universidad Santo Tomás, Chile.
Dr. Cecilia Chau Pérez-Aranibar, Pontificia Universidad Católica del Perú, Peru.
Dr. Sergio Chesta Saffirio, Universidad de La Frontera, Chile.
MSc. Julia Cubillos Romo, Universidad de Aysén, Chile.
MSc. Adriana Espinosa Becerra, Universidad Santo Tomás, Colombia.
Dr. Leticia de la Fuente Sánchez, Universidad de Almería, Spain.
Dr. Rodrigo Ferrer Urbina, Universidad de Tarapacá, Chile.
MSc. Claudio Figueroa Grenett, Universidad Arturo Prat, Chile.
Dr. Jorge Folino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
Dr. Martha Frías Armenta, Universidad de Sonora, Mexico.
Dr. Marcelo Gaete Fernández, Universidad Arturo Prat, Chile.
Dr. Juan García García, Universidad de Almería, Spain.
Dr. Rui Abrunhosa Gonçalves, Universidade do Minho, Portugal.
Dr. Carolina Hausmann-Stabile, City of Philadelphia, U.S.A.
Dr. Ana Hernández Martín, Universidad de La Habana, Cuba.
Dr. Francisco Leal Soto, Universidad de Tarapacá, Chile.
Dr. Loreto Leiva Bahamondes, Universidad de Chile, Chile.
Dr. Elizabeth León Mayer, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
Dr. Lillian Loezar-Pérez, Universidad de Playa Ancha, Chile.
Dr. Ismael Loinaz Calvo, Universidad de Barcelona, Spain.
Dr. María Elena Márquez Caraveo, Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, Mexico.
Dr. María Pía Martin Munchmeyer, Universidad de Chile, Chile.
Dr. Rosa Martins de Almeida, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil.
Dr. Elaine Morales Chuco, Universidad de La Habana, Cuba.
Dr. Luz Anyela Morales Quintero, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexico.
Dr. Emilio Moyano Díaz, Universidad de Talca, Chile.
Dr. Carolina Navarro Medel, Universidad Diego Portales, Chile.
Dr. Camila Oda Montecinos, Universidad de O'Higgins, Chile.
Dr. Elena Ortega-Campos, Universidad de Almería, Spain.
Dr. Juliette Ortiz Gómez, Universidad de La Habana, Cuba.
Dr. Sebastián Ortiz Mallegas, Universidad de Playa Ancha, Chile.
Dr. Beatriz Pérez Sánchez, Universidad de Oviedo, Spain.
Dr. Gonzalo Quintana Zunino, Universidad de Tarapacá, Chile.
Dr. Marcela Quiñones Herrera, Universidad de Chile, Chile.
MSc. Luis Alberto Quiroga Baquero, Universidad Santo Tomás, Colombia.
Dr. Lucio Rehbein Felmer, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Marina Rezende Bazon, Universidade de São Paulo, Brazil.
Dr. Leonor Riquelme Segura, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Marcela Rodríguez Cancino, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Denise Ruschel Bandeira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil.
Dr. José Salas Herrera, Universidad del Bío-Bío, Chile.
Dr. José Sandoval Díaz, Universidad del Bío-Bío, Chile.
MSc. Jocelyne Sepúlveda Aravena, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. José Sepúlveda Maldonado, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Juan Jesús Torres Gordillo, Universidad de Sevilla, Spain.
Dr. Ítalo Trizano Hermosilla, Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Sara Valdebenito-Muñoz, Cambridge University, U.K.
Dr. Maria João Vargas Moniz, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida (ISPA), Portugal.
Dr. Ana Vergara del Solar, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
Dr. Flor Zaldívar Basurto, Universidad de Almería, Spain.
Dr. Alba Zambrano Constanzo, Universidad de La Frontera, Chile.

Complete list of reviewers for Volume 3

The editorial team would like to thank the following reviewers who contributed to the published articles in Volume 3:

Adriana Espinosa Becerra
Alicia Rodríguez Ferreyra
Camila Salazar Fernández
Carlos Acevedo Rodríguez
Carlos Calderón Carvajal
Carlos Villamil Barriga
Claudia Charry Poveda
Gabriel Urzúa Vera
Georg Unger Vergara
Herman Elgueta Sepúlveda
Javier Barría González
Joaquín Bahamondes
Jorgelina Di Iorio
Ligia Orellana Calderón
María Pía Godoy Bello
Martha Frías Armenta
Nancy Valdez Huarcaya
Patricia Obreque Oviedo
Paulina Henríquez Mesa
Pierina Agurto Monardez
Rodrigo Landabur Ayala

Volume 3 | Number 2
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.v03n2

CONTENTS

In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Academic legacy and contributions to psychology 167-179

(In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Legado académico y contribuciones a la psicología)

By Ana N. SanMartín

Transcultural adaptation of the Emotional Culture at Work Scale: Methodological procedures and preliminary psychometric evidence 180-219

(Adaptação transcultural da Escala de Cultura Emocional no Trabalho: Percurso metodológico e evidências psicométricas preliminares)

By Joice Franciele Friedrich Almansa, Ana Cláudia Souza Vazquez, & Claudio Simon Hutz

Adaptation and validation of the School Violence Questionnaire-Revised in chilean secondary education 220-246

(Adaptación y validación del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado en educación secundaria chilena)

By Juan Rubio-González, Felipe Guerra-Díaz, & Pierina Agurto-Monárdez

Transforming the State-community relationship: Key elements for a relational, situated, and emancipatory public policy 247-288

(Transformar el vínculo Estado-comunidad: Claves para una política pública relacional, situada y emancipadora)

By Alba Zambrano Constanzo, Gonzalo Bustamante-Rivera, & Jaime Muñoz Vidal

Behavioral inhibition/activation, negative affect, emotion dysregulation, and anger rumination in aggressive and antisocial behavior 289-324

(Inhibición/activación conductual, afecto negativo, desregulación emocional y rumiación de ira en conductas agresivas y antisociales)

By Ronald Toro, Martha Frías-Armenta, Juan García-García, & Flor Zaldívar-Basurto

Transformations and challenges of post-pandemic teaching. Case study of university teachers at the Universidad de Valparaíso 325-348

(Transformaciones y desafíos de la formación post pandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso)

By Claudia Calderón Flández

Extracurricular activities and employability in psychology students: Narrative review with structured search 349-379

(Actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología: Revisión narrativa con búsqueda estructurada)

By Andrea Cerda González & María Jesús Valenzuela González

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy
eISSN 2810-6598

In Memoriam
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0076

In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Academic legacy and contributions to psychology

(In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Legado académico y contribuciones a la psicología)

Ana N. SanMartín

Social Sciences School, Universidad de O'Higgins, Chile; ana.sanmartin@uoh.cl

Reference: SanMartín, A. N. (2026). In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Academic legacy and contributions to Psychology (*In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Legado académico y contribuciones a la Psicología*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, *3*(2), 167-179. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0076

Editor: Mauricio González, Universidad de La Serena

Reception date: 13 Jun 2026

Acceptance date: 08 Jul 2026

Publication date: 27 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the author. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: Dr. Claudia Carolina Zúñiga Rivas was a prominent Chilean academic, working in the fields of political psychology, psychometrics, and equity in higher education. She developed her career mainly at the University of Chile, guided by a deep public vocation and a firm commitment to social justice. Characterized by her vitality, kindness, and strict methodological rigor, she paired exacting standards with a generous commitment to her colleagues and students. In the scientific field, she positioned the Latin American context on the international stage. Complementary to her research work, she participated in the formation of academic networks, in addition to being a founding member of key scientific societies in Chile. Her work has contributed to the construction of public policies and leaves a valuable formative legacy after having guided dozens of undergraduate and postgraduate thesis students, boosting new generations toward scientific research. Dr. Zúñiga's work remains influential, and its future trajectory is strengthened through her scientific contributions and academic successors, who face the challenge of maintaining her standard of excellence.

Keywords: Psychometrics; educational equity; social justice; collective action; public policy.

Resumen: La Dra. Claudia Carolina Zúñiga Rivas fue una destacada académica chilena que trabajó en los ámbitos de psicología política, psicometría y equidad en la educación superior. Desarrolló su carrera principalmente en la Universidad de Chile, guiada por una profunda vocación pública y un firme compromiso con la justicia social. Caracterizada por su vitalidad, amabilidad y un estricto rigor metodológico, combinó la alta exigencia con una generosa dedicación hacia sus colegas y estudiantes. En el ámbito científico, posicionó el contexto latinoamericano en la palestra internacional. De forma complementaria a su trabajo investigativo, participó en la conformación de redes académicas y fue socia fundadora de sociedades científicas clave en Chile. Su trabajo ha sido un aporte a la construcción de políticas públicas y deja un valioso legado formativo tras haber guiado a decenas de tesistas de pregrado y postgrado, impulsando a nuevas generaciones hacia la investigación científica. El trabajo de la Dra. Zúñiga mantiene vigencia y proyección futura a través de sus contribuciones científicas y las personas que continúan su legado académico, quienes enfrentan el desafío de mantener su estándar de excelencia.

Palabras clave: Psicometría; equidad educativa; justicia social; acción colectiva; políticas públicas.

Resumo: A Dra. Claudia Carolina Zúñiga Rivas foi uma destacada acadêmica chilena, trabalhando nos âmbitos da psicologia política, psicometria e equidade na educação superior. Desenvolveu sua carreira principalmente na Universidade do Chile, guiada por uma profunda vocação pública e um firme compromisso com a justiça social. Caracterizada por sua vitalidade, amabilidade e um estrito rigor metodológico, combinou a alta exigência com uma generosa dedicação aos seus colegas e estudantes. No âmbito científico, posicionou o contexto latino-americano no cenário internacional. De forma complementar ao seu trabalho investigativo, participou na conformação de redes acadêmicas, além de ser sócia fundadora de sociedades científicas chave no Chile. Seu trabalho tem sido um aporte à construção de políticas públicas e deixa um valioso legado formativo após ter guiado dezenas de estudantes de graduação e pós-graduação, impulsionando novas

gerações para a pesquisa científica. O trabalho da Dra. Zúñiga mantém vigência e projeção futura através de seus continuadores acadêmicos, que enfrentam o desafio de manter seu padrão de excelência.

Palavras-chave: Psicometria; equidade educacional; justiça social; ação coletiva; políticas públicas.

1. Introduction



Claudia Carolina Zúñiga Rivas was born in Curacautín, in Chile's La Araucanía Region. Her work was always driven by a strong social vocation and a commitment to public service (see, e.g., Zúñiga, 2012; Zúñiga et al., 2016). She worked to advance social justice in all of the disciplines where she was active. In her words, psychology must be understood as "a discipline that seeks to respond to the relevant needs and problems of our society" (Zúñiga, 2012, p. 10).

Throughout her academic career at the University of Chile, she took on leadership roles, participated in a wide range of initiatives, and sought to make social and scientific contributions through her work on social identities and collective action, quality and equity in public education, and psychometrics to fulfill this mission. At the same time, she helped train future professionals, including individuals who are now members of the national and international academic community. She also played an important role in building national and international academic and scientific networks.

In this respect, her active participation on the IJP&PP Editorial Board since the journal's founding is particularly noteworthy. She served on the Board from July 2022 through the end of 2023. During that period, drawing on her editorial expertise, she made significant contributions to drafting the journal's regulations and structuring its editorial workflow, work that was essential to the publication of its first issue in January 2024.

Her unexpected passing in 2026 deeply affected everyone who had the opportunity to know her and, without question, leaves a void among those closest to her and within the broader Chilean psychology academic community. This article pays tribute to her career, with particular emphasis on her legacy in the education of professionals and her contributions to quality and equity in public education.

2. Academic Career

Dr. Zúñiga earned her bachelor's degree in psychology and her professional qualification as a psychologist in her home region, at the Universidad de La Frontera in Chile, with a thesis titled "Construct Validity of the Millon Clinical Multiaxial Inventory in a Chilean Population" (Erices et al., 1997). Given her interest in advanced training and research on social issues, she earned a PhD in Psychology from the Universidad Autónoma de Madrid in Spain, where she conducted research on regional identities in Chile (Zúñiga Rivas, 2006). This early work was motivated by the country's need for decentralization. After completing her doctoral studies and driven by her commitment to public service, she joined the faculty of the University of Chile's Faculty of Social Sciences in 2006.

To deepen her knowledge of higher education, in 2009 she completed postdoctoral studies on innovation management in higher education under the supervision of Dr. Aurelio Villa, who at the time was Vice-Rector for Innovation and Quality at the University of Deusto in Spain. These studies would later inform her research line on education. Motivated by a commitment to continuous professional development, she served as a visiting professor at the University of Queensland in Australia from 2018 to 2019. During this appointment, she investigated processes of radicalization and collective action within her research line on the mobilizing potential of collective action. This fellowship was funded by the Becas Chile Postdoctoral Fellowship Abroad, 2018 call, grant no. 74190061, and led to valuable collaborations with Winnifred Louis, a prominent scholar of collective action (see, e.g., Asún et al., 2022; Zúñiga et al., 2021; Zúñiga et al., 2023).

Her commitment to the University of Chile was reflected in the many leadership positions she held throughout her career, including Head of the Psychology Program (2007-2010) and Director of the Department of Psychology (2016-2018), among others. Her commitment to the discipline and to science was also evident in her role as a founding member of the Chilean Association of Methodology, Measurement, and Evaluation in Behavioral and Health Sciences (Spanish acronym: ACMME). In addition, she was a founding member of the Scientific Society of Psychology of Chile (Spanish acronym: SCP), where she served as secretary (2013), president (2014–2015), and past president (2016–2017). She was also a member of the International Society of Political Psychology (ISPP) and the American Psychological Association (APA).

3. Scientific Contributions

Her view of the discipline was reflected in the topics she investigated throughout her academic career. Her research focused primarily on the mobilizing potential of social identity. She also worked to advance quality and equity in education, with a particular emphasis on higher education. Complementing these research lines, she conducted work in psychometrics, motivated by the goal of strengthening the methodological rigor of research.

From the beginning of her career, she focused on matters concerning territorial identity, which she later extended to address the mobilizing power of social identities. To address the complexity of this phenomenon, her research used both qualitative and quantitative data collection methods and involved the general population, university students, and local and regional leaders. Her first project in this area was FONDECYT 11090119. In subsequent years, together with her research teams, she developed four additional projects (FONDECYT Regular Grants 1191295, 1170532, 1160303, and 1140815), serving as principal investigator on two of them. In recent years, her work in this field centered on collective action (see, e.g., Espinoza-Ibacache et al., 2025; Muñoz et al., 2020; Saldaña et al., 2026; Zúñiga et al., 2025), bringing greater visibility to Chilean and Latin American contexts within international political psychology (Zúñiga & López-López, 2021).

In a second research line, devoted to quality and equity in public education, she largely engaged in applied research. In FONDEF project IT15I10074, she worked on developing a diagnostic and selection system to support the retention in higher education of students from highly vulnerable schools. Subsequently, through FONDEF project CA13I10087, she developed the University Life Preparation Program. Through these initiatives, she sought to promote equity in higher education by equipping public school students with resources to facilitate their navigation of higher education and thereby reduce dropout rates (Alorda Zelada, 2013; Comunicaciones VID, 2016). In this area, she also investigated the competencies required to practice psychology and function

effectively in professional settings (Asún et al., 2013; Zúñiga, 2013), as well as ways to promote equity in the transition from secondary to higher education (Carrasco et al., 2014).

Within her research line on education, she served as principal investigator of the MECESUP ULS0601 project, "Training Needs in Psychology in Bicentennial Chile," which sought to improve psychology education and demonstrated her commitment to the discipline. Through this project, she actively participated in establishing the Psychology Network of the Consortium of Chilean State Universities (Psico-CUECH) and contributed to the publication of the book "Psychologist Competencies in Chile: A Proposal from State Universities" (Zúñiga, 2013). Her concern for the state of the discipline remained evident over the years, as shown by her contributions to a range of publications (Bullock & Zúñiga, 2023; Salas et al., 2019; Urzúa et al., 2015; Zúñiga, 2012; Zúñiga & Reyes, 2024).

Alongside these two research lines, she conducted psychometric work to strengthen the measurements used in her studies. Driven by the limited development of psychological assessment and measurement in Latin America, she focused on the creation , adaptation, compilation of psychometric evidence, and standardization of measurement tools, intending to provide them to the wider scientific community. In the realm of territorial identities and collective action, one notable contribution was the development of the Regional Identity Scale, which was validated using a university student population (Zúñiga & Asún, 2004), and includes a revised version (Asún et al., 2018). In the field of higher education, her most substantial contribution stemmed from the University Life Preparation Project, which enabled the development of instruments for use with Chilean secondary school students, including the Professional Interests Test for Vocational Guidance (Spanish acronym: TIPOV; Carrasco et al., 2021) and the Social Skills Questionnaire for Academic Contexts (Spanish acronym: CHS-A; Salas et al., 2020).

In addition to her main research lines, she represented Chile in the PsyCorona Project, an initiative that brought together more than 100 researchers from different countries and made possible a longitudinal study during the COVID-19 pandemic in more than 60 countries and 30 languages (see, e.g., Zúñiga et al., 2024).

Dr. Zúñiga's scientific contribution is reflected in her more than 70 publications, including journal articles, book chapters, and books. According to her Google Scholar profile, as of 17 July, 2026, her publications had received 1,959 citations in total and 1,460 citations since 2021. Her h-index was 25 overall and 21 when considering only publications since 2021, a notable value in the social sciences and humanities. In terms of disciplinary impact, her *Field-Weighted Citation Impact* (FWCI) in Scopus was 2.73, indicating that her publications received 2.73 times the number of citations expected for works in the same discipline and year of publication. This represents a citation impact 173% above the reference average. These figures attest to the continuing relevance of her work.

4. A Personal Portrait

Dr. Zúñiga was widely recognized for her strength of character, vitality, and kindness in all her interpersonal relationships. Those who knew her agree that social justice held a central place in her life, especially in the field of education. She expressed this value in all her activities and initiatives, reflecting it not only in her research lines but also in her daily life.

She felt a deep concern and a strong sense of responsibility for the future of psychology as a discipline. This was reflected in her participation in building disciplinary networks, her commitment to teaching at all levels of education (undergraduate and graduate), and her development of the postgraduate diploma program in Quantitative Methods for Psychosocial Research at the

University of Chile. This dedication extended into the classroom, where she was recognized for her exacting standards and for consistently highlighting the importance of detail and responsibility for one's work. Her feedback always conveyed her generosity and her interest in strengthening both individual development and training in the discipline.

Despite her many responsibilities, she was always generous with her time when working with students and colleagues. She shared her perspectives and advice without reservation, often encouraging those around her to step back and view reality from a broader perspective. She also contributed to the development of the people with whom she worked by sharing her knowledge and candidly acknowledging the limits of her own expertise.

5. Academic and Social Legacy

At the undergraduate level, Dr. Zúñiga contributed to the education of hundreds of psychology students at the Universidad de Chile, teaching introductory courses such as Research Methods as well as electives in psychometrics. She also supervised 12 undergraduate thesis students, supporting them as they completed their professional degrees. At the graduate level, she taught methodology courses in postgraduate diploma, master's, and doctoral programs and supervised four master's theses and six doctoral dissertations, all of which were successfully completed.

Beyond the classroom, she encouraged students at all levels to join the research teams in which she participated or that she led within her areas of study. These settings have enabled dozens of students to engage with research, deepen their training, and create opportunities for interdisciplinary discussion among faculty and students with shared academic interests. They have also served as settings for professional internships in psychology and sociology.

Many of us who had the opportunity to work with her and learn under her guidance developed an interest in methodology and psychometrics through her courses. As a result of her mentorship, many people have pursued academic and professional paths related to research methods. One of the challenges she posed to those she trained was to provide high-quality education beginning at the undergraduate level while upholding the scientific character of the discipline. Those of us who worked with her continue to honor this commitment in the education of psychology professionals, bringing contributions from different areas and always with methodological rigor.

Beyond academia, in the applied sphere, her work with the Higher Education Access Program (Programa de Acceso a la Educación Superior [PACE]) as part of her FONDEF projects benefited more than 400,000 students from the country's most vulnerable schools who were preparing to enter higher education. Likewise, her contributions in the areas of territorial identities and decentralization influenced the design of public policies, such as the Regional Identity Strengthening Program, administered by the Subsecretariat for Regional and Administrative Development of the Ministry of the Interior. In addition, the special admission pathway for students from municipal high schools that she promoted while serving as head of the psychology program is now implemented throughout the University of Chile as part of the Priority Admission System for Educational Equity (Spanish acronym: SIPEE). Those working to develop and strengthen these research lines continue to address the unresolved challenges of educational equity and decentralization.

6. Conclusions

Dr. Zúñiga's untimely passing in April 2026 leaves a void not only among those who had the opportunity to know her or work with her in the Department of Psychology at the University of Chile but also within the broader Chilean psychology community. Despite her absence, her research lines and her commitment to social justice remain and will continue to be relevant.

Her legacy will endure through those she trained and others who knew her, as they commit to educating professionals dedicated to improving the country's future. The work she accomplished will endure over time, and her passing does not mark the end of her efforts.

It is important to note that the work currently carried out by the IJP&PP is also part of her academic legacy. Her active participation in developing the journal's initial guidelines makes this tribute possible and supports the publication of the many articles that have appeared in its semiannual issues since 2024. In this way, the journal stands as a testament to her legacy within the discipline.

Through her professional endeavors and the insights gained over the course of her academic career, Dr. Zúñiga encouraged us to amplify the impact of psychology by strengthening the collective capacity of its practitioners (Zúñiga & Reyes, 2024). Establishing academic networks, such as this journal, is integral to our mission; however, this need is more pressing than ever and compels us to bolster the discipline across all domains to meets its demands and confront the challenges facing the country, to which psychology provides assistance.



Note. Members of the IJP&PP team at the presentation of the scientific journal project during the 16th Chilean Congress of Psychology, held on October 26, 2022, in Valparaíso, Chile. Dr. Claudia Zúñiga is pictured sixth from the left.

In Memoriam: Claudia Zúñiga Rivas. Legado académico y contribuciones a la Psicología

1. Introducción



Claudia Carolina Zúñiga Rivas nació en Curacautín, Región de La Araucanía. Su trabajo estuvo siempre motivado por una fuerte vocación social y un compromiso con lo público (véase, p. ej., Zúñiga, 2012; Zúñiga et al., 2016). A través de él promovió la justicia social en los diversos ámbitos en los que trabajó. En sus palabras, es necesario entender la psicología como "una disciplina que busca dar respuesta a las necesidades y problemas relevantes de nuestra sociedad" (Zúñiga, 2012, p. 10).

Para dar respuesta a esta misión, a lo largo de su trayectoria académica desarrollada en la Universidad de Chile, participó en diversas iniciativas, asumió cargos de responsabilidad y buscó realizar aportes a nivel social y científico a partir de sus líneas de trabajo de identidades sociales y acción colectiva, calidad y equidad en la educación pública, y psicometría. Paralelamente, participó en la formación de futuros y futuras profesionales entre quienes se encuentran miembros actuales de la academia nacional e internacional. Además, desempeñó un papel relevante en la construcción de redes académicas y científicas a nivel nacional e internacional.

En relación con este último punto y en el marco de esta publicación, se destaca su participación activa en el Consejo Editorial de la IJP&PP desde su fundación. Así, fue miembro del Consejo desde julio de 2022 hasta fines de 2023. Durante ese periodo, y a partir de su conocimiento editorial, contribuyó significativamente a la elaboración del reglamento de la revista y a la estructuración de los procesos del flujo editorial, aporte que fue indispensable para la publicación del primer número en enero de 2024.

Su inesperada partida en el año 2026 conmovió a todas las personas que tuvieron la oportunidad de conocerla y, sin duda, deja un vacío en su círculo cercano y en la comunidad académica de la psicología chilena en general. En el presente artículo se rinde tributo a su trayectoria, con especial énfasis en su legado en la formación de profesionales y en sus aportes a la calidad y la equidad en la educación pública.

2. Trayectoria académica

La Dra. Zúñiga obtuvo su licenciatura en Psicología y el título profesional de psicóloga en su región de origen, en la Universidad de La Frontera, Chile, con la tesis titulada "Validez de Constructo del Inventario Clínico Multiaxial de Millon en una Población Chilena" (Erices et al., 1997). Dado su interés en el perfeccionamiento y la investigación en temáticas sociales, obtuvo el grado de Doctora en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, España, donde realizó investigación sobre identidades regionales en Chile (Zúñiga Rivas, 2006). Estos trabajos iniciales estuvieron motivados por la necesidad de descentralización del país. Luego de finalizar sus

estudios de doctorado, y motivada por su vocación de servicio público, se integró en 2006 al cuerpo académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para profundizar en su conocimiento de la educación superior, en el año 2009 realizó estudios de postdoctorado sobre la gestión de la innovación en educación superior, bajo la dirección del Dr. Aurelio Villa, quien en ese entonces era vicerrector de Innovación y Calidad en la Universidad de Deusto, España. Estos estudios darían paso a su línea de investigación sobre educación. Debido a su motivación por el perfeccionamiento continuo, entre 2018 y 2019 realizó una estadía como profesora visitante en la Universidad de Queensland, Australia. Durante esta visita investigó procesos de radicalización y acción colectiva, en el marco de su línea de investigación sobre el potencial movilizador de la acción colectiva. Esta pasantía fue financiada por la Beca de Postdoctorado en el Extranjero, Becas Chile, Convocatoria 2018, Folio 74190061 y dio lugar a valiosas colaboraciones con Winnifred Louis, destacada académica en acción colectiva (véase, p. ej., Asún et al., 2022; Zúñiga et al., 2021; Zúñiga et al., 2023).

Su compromiso con la Universidad de Chile se reflejó en que a lo largo de su trayectoria asumió diversos cargos de gestión, como ser jefa de Carrera de Psicología (2007-2010) y directora del Departamento de Psicología (2016-2018), entre varios otros. Asimismo, su compromiso con la disciplina y la ciencia se reflejó en que fue socia fundadora de la Asociación Chilena de Metodología, Medición y Evaluación en Ciencias del Comportamiento y de la Salud (ACMME). Adicionalmente, fue una miembro fundadora de la Sociedad Científica de Psicología de Chile (SCP), en la cual ocupó los cargos de secretaria (2013), presidenta (2014-2015) y *past president* (2016 -2017). También fue miembro de la *International Society of Political Psychology* (ISPP) y de la *American Psychological Association* (APA).

3. Contribuciones científicas

Su forma de ver la disciplina se plasmó en las temáticas en las que realizó investigación a lo largo de su carrera académica. De esta manera, realizó investigación principalmente sobre el potencial movilizador de la identidad social. Adicionalmente, trabajó en pro de la calidad y equidad en la educación, con foco en la educación superior. De forma complementaria a estas líneas, desarrolló trabajo en el área de psicometría, motivada por el perfeccionamiento metodológico de la investigación.

Desde el inicio de su carrera trabajó en temáticas relacionadas con la identidad territorial, las que luego expandiría hacia el potencial movilizador de las identidades sociales. Para poder abordar la complejidad de este fenómeno, en sus investigaciones se emplearon métodos de producción de información cualitativa y cuantitativa, y se trabajó con población general, estudiantes universitarios y líderes locales y regionales. En esta línea, el primer proyecto que ejecutó fue el FONDECYT 11090119 y en los años posteriores, en conjunto con sus equipos de investigación, desarrolló otros cuatro (FONDECYT Regulares 1191295, 1170532, 1160303 y 1140815), dos de los cuales fue responsable. En los últimos años, su trabajo en el campo estuvo centrado en la acción colectiva (véase, p. ej., Espinoza-Ibacache et al., 2025; Muñoz et al., 2020; Saldaña et al., 2026; Zúñiga et al., 2026), dando visibilidad al contexto nacional y latinoamericano en la psicología política internacional (Zúñiga & López-López, 2021).

En una segunda línea de trabajo, dedicada a la investigación sobre la calidad y la equidad en la educación pública, desarrolló principalmente investigación aplicada. De esta manera, en el FONDEF IT15I10074 trabajó en el desarrollo de un sistema de diagnóstico y selección para favorecer la permanencia en la educación superior de estudiantes provenientes de establecimientos altamente vulnerables. Posteriormente, en el proyecto FONDEF CA13I10087 desarrollaría el programa de preparación para la vida

universitaria. Con estos desarrollos buscó avanzar hacia la equidad en la educación superior brindando herramientas, en particular, a estudiantes de colegios públicos, para desenvolverse mejor en la educación superior y así prevenir la deserción (Alorda Zelada, 2013; Comunicaciones VID, 2016). En esta línea también investigó sobre las competencias necesarias para ejercer la profesión psicológica y desempeñarse en el mundo profesional (Asún et al., 2013; Zúñiga, 2013) y sobre las formas de facilitar la equidad en el tránsito de la educación media a la educación superior (Carrasco et al., 2014).

Dentro de la línea de educación, fue investigadora responsable del proyecto MECESUP ULS0601, "Necesidades de Formación en Psicología en el Chile del Bicentenario", para avanzar en el perfeccionamiento de la formación en psicología, demostrando su compromiso con la disciplina. A partir de este proyecto participó activamente en la conformación de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (Psico-CUECH) y contribuyó a la publicación del libro "Competencias del Psicólogo en Chile: Propuesta desde las universidades estatales" (Zúñiga, 2013). Su preocupación por el estado de la disciplina siguió vigente con los años, lo que se evidencia en su colaboración en diversas publicaciones (Bullock & Zúñiga, 2023; Salas et al., 2019; Urzúa et al., 2015; Zúñiga, 2012; Zúñiga & Reyes, 2024).

En paralelo a las dos líneas anteriores, desarrolló trabajos en psicometría con el fin de dar solidez a las mediciones realizadas en el marco de sus investigaciones. Motivada por el escaso desarrollo de la evaluación y la medición psicológica en Latinoamérica, en sus estudios trabajó en la construcción, la adaptación, la obtención de evidencias psicométricas y la estandarización de instrumentos de medición, con el propósito de ponerlos a disposición de toda la comunidad científica. En la línea de identidades territoriales y acción colectiva, destaca el desarrollo de la Escala de Identidad Regional, validada en población universitaria (Zúñiga & Asún, 2004), y que cuenta con una versión revisada (Asún et al., 2018). En la línea de Educación Superior, el mayor aporte se deriva del Proyecto Preparación para la Vida Universitaria, que permitió la creación de instrumentos para ser usados en población de estudiantes secundarios chilenos, entre los que destacan el Test de Intereses Profesionales para la Orientación Vocacional (TIPOV; Carrasco et al., 2021) y el Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A; Salas et al., 2020).

Además de sus líneas de investigación principales, participó como representante de Chile en el *Psycorona Project*, una iniciativa que reunió a más de 100 investigadoras e investigadores de distintos países y permitió implementar un estudio longitudinal durante la pandemia de COVID-19 en más de 60 países y en 30 idiomas (véase, p. ej., Zúñiga et al., 2024).

La contribución científica de la Dra. Zúñiga se refleja en sus más de 70 publicaciones, entre artículos, capítulos de libro y libros. En su perfil de *Google Scholar*, al 17 de julio de 2026, sus publicaciones han sido citadas 1959 veces en total y 1460 veces desde 2021. Además, su índice *h* es de 25 y, considerando solo las publicaciones desde 2021, es de 21, un valor significativo en el campo de las ciencias sociales y humanidades. En términos de impacto disciplinario, su *Field-Weighted Citation Impact* (FWCI) en Scopus es de 2,73, lo que indica que sus publicaciones recibieron 2,73 veces la cantidad de citas esperadas para trabajos de la misma disciplina y el año de publicación; esto equivale a un impacto de citación un 173% superior al promedio de referencia. Estas cifras dan cuenta de la vigencia de su trabajo.

4. Semblanza humana

La Dra. Zúñiga destacó ampliamente por su entereza, vitalidad y amabilidad en todas sus relaciones interpersonales. Las personas que la conocieron coinciden en la relevancia que la justicia social tenía en su vida, especialmente en el ámbito de la educación.

Este valor se expresaba en todas sus actividades e iniciativas, lo que no solo se reflejaba en sus líneas de investigación, sino también en su vida diaria.

Sentía una profunda preocupación y una gran responsabilidad por el futuro de la disciplina psicológica, lo que se vio reflejado en su participación en la construcción de redes disciplinares, su compromiso con la docencia en todos los niveles formativos (pregrado y postgrado), y el desarrollo del diplomado en Métodos Cuantitativos de Investigación Psicosocial en la Universidad de Chile. Este valor se traspasaba a las salas de clase, donde era conocida por ser estricta y por transmitir constantemente la importancia de los detalles y de la responsabilidad por lo que se hace. Su retroalimentación siempre transmitía su generosidad y el interés por mejorar la formación personal y disciplinar.

A pesar de sus numerosas responsabilidades, siempre fue generosa al compartir su tiempo con estudiantes y colegas. Compartía sin reservas sus puntos de vista y consejos con quienes la rodeaban, invitándoles muchas veces a tomar distancia y observar la realidad desde una perspectiva más amplia. Asimismo, contribuía a la formación de las personas con la que trabajaba, compartiendo sus conocimientos y reconociendo con honestidad los límites de su propio saber.

5. Legado académico y social

A nivel de pregrado, la Dra. Zúñiga participó en la formación de cientos de estudiantes de psicología de la Universidad de Chile impartiendo docencia en cursos iniciales como Metodología de la Investigación y en electivos en la línea de Psicometría. Además, fue guía en el proceso formativo de 12 tesistas de pregrado, favoreciendo el logro de su título profesional. A nivel de postgrado, dictó cursos de metodología en programas de diplomado, magíster y doctorado, dirigiendo cuatro tesis de magíster y seis tesis de doctorado, todas concluidas con éxito.

Fuera de las aulas, motivó a estudiantes de todos los niveles a integrarse a los equipos de trabajo en los que participaba o dirigía dentro de sus líneas de investigación. Estos espacios han permitido a decenas de estudiantes acercarse a la investigación, profundizar en su formación y generar espacios de discusión interdisciplinaria entre docentes y estudiantes con intereses formativos en común. Asimismo, han servido como espacios de prácticas profesionales en psicología y sociología.

Muchas de las personas que tuvimos la oportunidad de trabajar con ella y formarnos bajo su guía desarrollamos interés por la metodología y la psicometría en sus clases. De esta manera, a partir de su formación, muchas personas siguen trayectorias académicas y profesionales ligadas a la metodología de la investigación. Uno de los desafíos que planteó a quienes formó fue ofrecer una educación de calidad desde el pregrado, haciendo valer el carácter científico de la disciplina. Este es un compromiso que quienes trabajamos con ella mantenemos vigente en la formación de profesionales del área de la psicología, aportando desde diferentes ámbitos, siempre con rigor metodológico.

Más allá del mundo académico, en el ámbito aplicado, su trabajo con el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en el marco de sus proyectos FONDEF benefició a más de 400.000 escolares de los colegios más vulnerables del país que se preparaban para ingresar a la educación superior. Del mismo modo, sus aportes en el campo de las identidades territoriales y la descentralización influyeron en el diseño de políticas públicas, tales como el Programa de Fortalecimiento de la Identidad Regional, dependiente de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo del Ministerio del Interior. Adicionalmente, el sistema especial de ingreso para estudiantes de liceos municipales que impulsó mientras era jefa de la carrera de Psicología se aplica actualmente en toda la

Universidad de Chile como parte del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE). Tanto la equidad en la educación como la descentralización siguen siendo desafíos pendientes que han sido abordados por quienes han trabajado con miras a desarrollar y potenciar estas líneas de investigación.

6. Conclusiones

La temprana partida de la Dra. Zúñiga en abril de 2026 no solo deja un vacío entre quienes tuvieron la oportunidad de conocerla o trabajar con ella en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, sino también en la comunidad de la psicología chilena. A pesar de su ausencia, sus líneas de investigación y su compromiso con la justicia social siguen y seguirán vigentes.

Las personas que la conocieron y a quienes formó harán perdurar su legado y sus enseñanzas a través de su compromiso social y la formación de profesionales que se desempeñen con miras a mejorar el futuro del país y de la sociedad en general. El trabajo ya realizado perdurará en el tiempo y su partida no implica el fin de su labor.

Es relevante destacar que el trabajo que se desarrolla en la IJP&PP en la actualidad también forma parte de su legado académico. Su participación activa en la formulación de los lineamientos iniciales de la revista no solo permite dar espacio a este homenaje, sino también dar cabida a los múltiples artículos que se publican en los números bianuales desde el año 2024. De esta manera, esta revista constituye un testimonio de su legado a la disciplina.

A través de su trabajo y de los aprendizajes acumulados durante su trayectoria académica, la Dra. Zúñiga nos invitó a potenciar el impacto de la psicología mediante el fortalecimiento de la capacidad colectiva de quienes la ejercen (Zúñiga & Reyes, 2024). Si bien la creación de redes académicas, incluida esta revista, forma parte de esta misión, esta necesidad sigue vigente hoy más que nunca y nos invita a actuar en pro de la disciplina en todos sus ámbitos para atender sus necesidades y también para enfrentar los desafíos del país a los que la psicología puede responder.



Nota. Parte del equipo de la IJP&PP el día de la presentación del proyecto de revista científica en el marco del XVI Congreso Chileno de Psicología, el 26 de octubre de 2022 en Valparaíso, Chile. La Dra. Claudia Zúñiga aparece en sexto lugar, de izquierda a derecha.

References

Alorda Zelada, R. (2013, 8 de noviembre). *Académicas del Departamento de Psicología obtienen dos proyectos FONDEF*. https://facso.uchile.cl/noticias/96272/academicas-del-depto-de-psicologia-obtienen-dos-proyectos-fonde

Asún, R. A., Rdz-Navarro, K., Zúñiga, C., & Louis, W. (2022). Modelling the mediating effect of multiple emotions in a cycle of territorial protests. *Social Movement Studies, 21*(3), 315-333. https://doi.org/10.1080/14742837.2020.1867093

Asún, R., Zúñiga, C., & Ayala, M. C. (2013). La Formación por Competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación, 38*(1) 278-304. https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008

Asún, R., Zúñiga, C., & Morales, J. F. (2018). Diseño y validación de la Escala de Identidad Regional Revisada (RIS-2). *Revista de Psicología Social/International Journal of Social Psychology, 33*(2), 357-389. https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1439691

Bullock, M., & Zúñiga, C. (2023). Internationalization of Psychology: Indicators, Benefits, Challenges, and Risks. *Trends in Psychology, 31*(3), 447-452. https://doi.org/10.1007/s43076-023-00319-2

Carrasco, E., Zúñiga, C., & Asún, R. (2021). Diseño y Validación Inicial del Test de Intereses Profesionales para la Orientación Vocacional (TIPOV) en estudiantes secundarios de Chile. *Psykhe, 30*(1), 1-13. https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22221

Carrasco, E., Zúñiga, C., & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la Educación, 40*, 95-128. https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004

Comunicaciones VID. (2016, 24 de marzo). *Investigación enfrentará deserción universitaria orientando a estudiantes de enseñanza media*. https://uchile.cl/noticias/119675/convenio-con-mineduc-enfrentara-la-desercion-universitaria-

Erices, M., Oyarzún, S., & Zúñiga, C. (1997). *Validez de constructo del Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) en una población chilena* [Unpublished undergraduate thesis]. Universidad de la Frontera.

Espinoza-Ibacache, J., Iñiguez-Rueda, L., & Zúñiga, C. (2025). Acciones colectivas de protesta de trabajadoras sexuales: Procesos de politización cotidiana. *Latin American Research Review*, 1-17. https://doi.org/10.1017/lar.2025.10038

Muñoz, N., Asún, R., & Zúñiga, C. (2020). Recuperando la clase social en el estudio de la acción colectiva. El caso de un movimiento socioambiental chileno. *Universitas Psychologica, 19,* 1–15. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.rcse

Salas, G., Urzúa, A., Larraín, A., Zúñiga, C., Cornejo, M., Sisto, V., Zambrano, A., Urra, M., Polanco-Carrasco, R., Caqueo, A., Pérez, C., Acuña, P., & Kühne, W. (2019). Manifiesto por la Psicología en Chile: A propósito de la revuelta del 18 de Octubre de 2019. *Terapia Psicológica, 37*(3), 317–326. https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000300317

Salas, P., Asún, R., & Zúñiga, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP), 2*(55), 89-105. https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.07

Saldaña, V., Zúñiga, C., & Asún, R. (2026). Frame alignment in the Chilean student movement in a period of decline. *Revista de Psicología, Perú, 44*(1), 49-85. https://doi.org/10.18800/psico.202601.002

Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Zúñiga, C., & Salas, G. (2015). Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica, 14*(3), 1125-1142. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pcah

Zúñiga, C. (2006). *Identidades regionales en Chile: Una aproximación desde la teoría de la identidad social* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Autónoma de Madrid.

Zúñiga, C. (Ed.). (2012). *Psicología, Sociedad y Equidad: Aportes y Desafíos*. Colección Praxis Psicológica, Universidad de Chile.

Zúñiga, C. (2013). Diagnóstico de necesidades de formación en Psicología a partir del discurso de diversos actores sociales. In M. Juliá (Ed.), *Competencias del Psicólogo en Chile. Propuesta desde las universidades estatales* (pp. 83-98). Universidad de La Serena.

Zúñiga, C., Agostini, M., Louis, W. R., Lemay, E. P., Jr., Bélanger, J. J., Gützkow, B., Jeronimus, B. F., Kreienkamp, J., vanDellen, M. R., Abakoumkin, G., Abdul Khaiyom, J. H., Ahmedi, V., Akkas, H., Almenara, C. A., Atta, M., Cigdem Bagci, S., Basel, S., Kida, E. B., Bernardo, A. B. I., ... Leander, N. P. (2024). Prosociality during COVID-19: Pathways through affect, financial stress, well-being, and collective disempowerment across 39 countries. *Universitas Psychologica, 23*, 1–19. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy23.pdcp

Zúñiga, C., & Asún, R. (2004). Diseño y Validación de una Escala de Identidad Regional. *Revista de Psicología Social, 19*(1), 35-49. https://doi.org/10.1174/021347404322726544

Zúñiga, C., Asún, R., & Louis, W. (2023). Normative and Non-Normative Collective Action Facing Repression in a Democratic Context: A Mixed Study in a Chilean Social Movement. *Journal of Social and Political Psychology, 11*(1), 362–382. https://doi.org/10.5964/jspp.7973

Zúñiga, C., & López-López, W. (Eds.). (2021). *Political psychology in Latin America*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000230-000

Zúñiga, C., Louis, W., Asún, R., & Ascencio, C. (2021). The Chilean transition: Achievements, shortcomings, and consequences for the current democracy. In W. López López & L. K. Taylor (Eds.), *Transitioning to peace: Promoting global social justice and non-violence* (pp. 135–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77688-6_8

Zúñiga, C., Navarro, K., Asún, R. A., Espinosa-Ibacache, J., & Isla, J. (2026). People don't change. Are you sure? Deradicalization of opinion among young people. *Political Psychology, 47*(2), e70052. https://doi.org/10.1111/pops.70052

Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., & Santa Cruz, E. (Eds.). (2016). *Equidad en educación superior: desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. Ediciones El Desconcierto.

Zúñiga, C., & Reyes, F. (2024). Psychology in Chile: Overview and Future Challenges. In M. Bullock, M. Stevens, D. Wedding & A. Clinton (Eds.), *The Handbook of International Psychology* (2nd ed., pp. 175-180). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315682945-34

Acknowledgments

Parts of the present article were written based on Dr. Claudia Zúñiga's curriculum vitae; in addition to her legacy, it is important to acknowledge her contributions to the elaboration of this text. It is also relevant to acknowledge the support of Mario Laborda, Juan Carlos Romero, Ricardo Pérez-Luco, Paula Alonqueo, and the editorial team of the Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy.

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy

eISSN 2810-6598

Research Article

DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0057

Transcultural adaptation of the Emotional Culture at Work Scale: Methodological procedures and preliminary psychometric evidence

(Adaptação transcultural da Escala de Cultura Emocional no Trabalho: percurso metodológico e evidências psicométricas preliminares)

Joice Franciele Friedrich Almansa [1,*], Ana Cláudia Souza Vazquez [2], and Claudio Simon Hutz [3]

[1] Institute of Psychology, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil; joice.almansa@gmail.com

[2] Department of Psychology, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Brazil; anasv@ufcspa.edu.br

[3] Institute of Psychology, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil; claudio.hutz@gmail.com

* Correspondence: joice.almansa@gmail.com

Reference: Almansa, J. F. F., Vazquez, A. C. S., & Hutz, C. S. (2026). Transcultural adaptation of the Emotional Culture at Work Scale: Methodological procedures and preliminary psychometric evidence (*Adaptação transcultural da Escala de Cultura Emocional no Trabalho: percurso metodológico e evidências psicométricas preliminares*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, *3*(2), 180-219. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0057

Editor: Andrés Concha-Salgado, Universidad de La Frontera, Chile

Reception date: 27 Oct 2025

Acceptance date: 14 Jun 2026

Publication date: 27 Jul 2026

Language: English and Portuguese

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: Objective: This study aimed to describe the transcultural adaptation process of the Companionate Love Scale to the Brazilian organizational context and to provide preliminary psychometric evidence for the Emotional Culture at Work Scale. Method: Following the guidelines of the ITC (2017) and AERA, APA, and NCME (2014), the study employed a mixed-methods design, including translation procedures, expert evaluation, regional focus groups across five Brazilian regions, and exploratory quantitative analyses conducted with a pilot sample. Results: The adaptation process revealed cultural tensions surrounding emotional terms such as "tenderness" and "compassion," highlighting the need for operational definitions and cultural refinement. Content validity indices indicated high agreement among experts. Exploratory analyses suggested a unidimensional structure and acceptable internal consistency in this pilot sample, although findings should be interpreted as preliminary given the sample size and design. Conclusions: The results provide preliminary indications of the cultural adequacy and semantic clarity of the adapted instrument, representing an initial step in investigating its measurement properties. Further studies with larger, more diverse samples are required to expand the evidence on its internal structure, score reliability, and applicability across contexts.

Keywords: cross-cultural assessment; content validity; exploratory factor analysis; workplace emotions; semantic equivalence.

Resumen: Objetivo: Este estudio tuvo como objetivo describir el proceso de adaptación transcultural de la Companionate Love Scale al contexto organizacional brasileño y aportar evidencia psicométrica preliminar para la Escala de Cultura Emocional en el Trabajo. Método: Siguiendo las directrices de la ITC (2017) y las recomendaciones de la AERA, APA y NCME (2014), el estudio adoptó un diseño de métodos mixtos, que incluyó procedimientos de traducción, evaluación por expertos, grupos focales en cinco regiones de Brasil y análisis cuantitativos exploratorios realizados con una muestra piloto. Resultados: El proceso de adaptación evidenció tensiones culturales en torno a términos emocionales como "ternura" y "compasión", lo que destaca la necesidad de definiciones operacionales y de un refinamiento cultural. Los índices de validez de contenido indicaron un alto nivel de concordancia entre los expertos. Los análisis exploratorios sugirieron una estructura unidimensional y una consistencia interna aceptable en esta muestra piloto, aunque los resultados deben interpretarse como preliminares debido al tamaño de la muestra y al diseño del estudio. Conclusiones: Los resultados proporcionan indicios preliminares de adecuación cultural y de claridad semántica del instrumento adaptado, lo que constituye una etapa inicial en la investigación de sus propiedades de medición. Se requieren estudios futuros con muestras más amplias y diversas para fortalecer la evidencia sobre su estructura interna, la precisión de las puntuaciones y su aplicabilidad en distintos contextos.

Palabras clave: evaluación transcultural; validez de contenido; análisis factorial exploratorio; emociones en el trabajo; equivalencia semántica.

Resumo: Objetivo: Este estudo teve como objetivo descrever o processo de adaptação transcultural da *Companionate Love Scale* para o contexto organizacional brasileiro e fornecer evidências psicométricas preliminares para a Escala de Cultura Emocional no Trabalho. Método: Seguindo as diretrizes da ITC (2017) e as recomendações da AERA, APA e NCME (2014), o estudo adotou um desenho de métodos mistos, incluindo procedimentos de tradução, avaliação por especialistas, grupos focais em cinco regiões do Brasil e análises quantitativas exploratórias conduzidas com uma amostra piloto. Resultados: O processo de adaptação revelou tensões culturais em torno de termos emocionais como "ternura" e "compaixão", evidenciando a necessidade de definições operacionais e refinamento cultural. Os índices de validade de conteúdo indicaram alta concordância entre os especialistas. As análises exploratórias sugeriram uma estrutura unidimensional e consistência interna aceitáveis nesta amostra piloto, embora os resultados devam ser interpretados como preliminares devido ao tamanho da amostra e ao delineamento do estudo. Conclusões: Os resultados fornecem indícios preliminares de adequação cultural e de clareza semântica do instrumento adaptado, representando uma etapa inicial na investigação de suas propriedades de mensuração. Estudos futuros com amostras maiores e mais diversas são necessários para ampliar as evidências sobre sua estrutura interna, a precisão dos escores e sua aplicabilidade em diferentes contextos.

Palavras-chave: avaliação transcultural; validade de conteúdo; análise fatorial exploratória; emoções no trabalho; equivalência semântica.

1. Introduction

The cross-cultural adaptation of psychological instruments involves more than literal translation: it requires consideration of semantic, conceptual, and cultural equivalence to ensure technical accuracy and ethical measurement. Such rigor is particularly necessary given the shortage of scales validated for the Brazilian population across multiple fields (Manzi-Oliveira et al., 2011). Several studies have noted the lack of appropriate instruments for topics such as work-life balance (Martiny et al., 2011), motor function in children (Alves et al., 2023), vaccine hesitancy (Santos Júnior & Costa, 2022), social stressors at work (Moraes et al., 2023), and parental involvement (Bossardi et al., 2018). Even specific constructs, such as kindness, have measurement gaps in the Brazilian context (Stédile & Martins, 2020).

This gap becomes even more critical for emotional constructs, the expression, interpretation, and legitimacy of which vary according to social norms, institutional values, and linguistic repertoires. Emotions in the workplace are not merely individual internal states but socially regulated phenomena influenced by cultural and organizational norms that define which emotions may be expressed, in which contexts, and in what ways (Barsade & O'Neill, 2014; Shaver et al., 1987). Accordingly, terms such as "affection," "compassion," and "tenderness" may carry different meanings depending on the sociocultural context, affecting their acceptability and intelligibility in organizational settings.

Studies of cross-cultural adaptation indicate that, even among Portuguese-speaking countries, cultural differences may produce distinct interpretations and differential item functioning (Marôco et al., 2014; Squassoni & Matsukura, 2014). In this process, language not only describes but also structures affective experience: emotions become intelligible when named using culturally familiar terms. Thus, literal translations may distort meanings and compromise the cultural validity of instruments, particularly when affective constructs are involved.

Within organizational psychology, the measurement of emotions has gained relevance, with evidence linking positive emotions, such as companionate love, to important outcomes, including greater cohesion, trust, and engagement and lower emotional exhaustion (Barsade & O'Neill, 2014). However, instruments developed in English-speaking contexts often use emotional categories that have no direct functional equivalent in other cultural settings (Nascimento et al., 2015; Squassoni & Matsukura, 2014). Terms such as "companionate love," "tenderness," and "compassion" may create ambiguity, discomfort, or divergent interpretations in the Brazilian organizational context, affecting ecological validity and measurement accuracy.

In response to these challenges, recent international guidelines, such as those of the International Test Commission (ITC, 2017), the American Educational Research Association (AERA), the American Psychological Association (APA), and the National Council on Measurement in Education (NCME), compiled in the Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014), as well as the updated recommendations of the American Psychological Association (APA, 2020), emphasize the need for a systematic cross-cultural adaptation processes. These processes include technical translation, back-translation, expert evaluation, qualitative studies with members of the target context, and psychometric analyses to ensure the semantic, conceptual, and functional equivalence of instruments across cultural settings.

Consistent with the Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014), the different stages of this study were designed to generate complementary sources of evidence, including evidence based on instrument content, response processes, and the internal structure of the measure. Accordingly, expert evaluation and the Content Validity Index (CVI) were used to gather evidence regarding item content; focus groups aided in examining response processes and cultural and semantic intelligibility; and an exploratory factor analysis (EFA) was used to generate preliminary evidence regarding the measure's internal structure.

These guidelines emphasize that cross-cultural adaptation should be guided by both theoretical assumptions and empirical evidence, integrating methodological rigor with cultural sensitivity. In addition, recent advances in scale development highlight the importance of gathering validity evidence throughout the entire process of instrument construction and adaptation, from the conceptual definition of items to the psychometric evaluation of their internal structure (Jebb et al., 2021). However, Brazilian studies still face limitations in fully meeting these criteria, particularly in integrating theory, language, and cultural context (Manzi-Oliveira et al., 2011).

Another recurring challenge concerns the limited sample sizes and inadequate sociocultural representativeness, which hinder the generalizability of the findings (Esteves, 2014; Moraes et al., 2023). For culture-sensitive constructs such as emotions, including participants from different regions and occupational contexts is essential for capturing linguistic and interpretive variation.

In this regard, dialogic qualitative approaches, such as focus groups, have been widely used in cross-cultural adaptation processes because they make it possible to understand how meanings are socially constructed and shared among participants (Alam et al., 2025; Gondim et al., 2023; Kitzinger, 1995; Morgan, 1997). These methods are particularly useful for refining the intelligibility and cultural appropriateness of emotionally sensitive terms, especially in organizational contexts in which emotional expression is often regulated. Operational definitions may help reduce ambiguity and facilitate item comprehension, although they may also create tension between conceptual precision and linguistic accessibility (Nascimento et al., 2015; Shaver et al., 1987).

It is important to distinguish among different levels of cross-cultural adaptation. While linguistic and cultural adaptation seeks to ensure semantic clarity, conceptual appropriateness, and item intelligibility in a specific context, psychometric equivalence across groups pertains to the statistical comparability of measures, typically assessed through invariance testing or differential item functioning (AERA, APA, & NCME, 2014; ITC, 2017; Milfont & Fischer, 2010; Van de Vijver & Leung, 1997).

These levels represent complementary but distinct stages in the cross-cultural validation process. It is widely recognized that initial evidence of semantic and cultural adaptation is a prerequisite for subsequent investigations of structural equivalence and comparability across groups (ITC, 2017; Milfont & Fischer, 2010).

This study primarily deals with the first stage, focusing on cultural adaptation and exploratory analysis of the internal structure, without explicitly assessing equivalence across groups.

Against this backdrop, this article describes the cross-cultural adaptation of the Companionate Love Scale for the Brazilian organizational context, guided by the theoretical assumptions of the original construct and by systematic methodological approaches. Validity evidence based on item content was gathered through expert assessment, along with evidence related to response processes obtained from focus groups conducted in different regions of the country.

The pilot version of the scale underwent preliminary quantitative analyses. These included a comparison of versions with and without operational definitions to examine possible effects of item presentation on participants' response patterns. This comparison was not intended to assess comprehension, establish equivalence between versions, or provide psychometric validity evidence. In addition, an EFA was conducted to gain an initial view of the measure's internal structure, accompanied by estimates of internal consistency using Cronbach's alpha and the omega coefficient.

Given that operational definitions may influence item interpretation by reducing semantic ambiguity and contextual uncertainty, the comparison between the two scale versions aimed to investigate whether the presence of these definitions was associated with differences in response patterns. Collectively, these procedures sought to examine the scale's cultural appropriateness and generate preliminary psychometric evidence regarding the interpretation of scores from the Brazilian version of the instrument.

By describing this process as a cohesive whole, the study seeks to contribute to the evolution of culturally sensitive psychometric practices, broaden understanding of the measurement of emotions in workplace settings, and strengthen the applicability of psychological instruments in Latin American contexts.

2. Objectives

The primary objective of this study was to conduct an initial cross-cultural adaptation of the Companionate Love Scale for the Brazilian organizational context, resulting in the development of the Emotional Culture at Work Scale. Specifically, the study aimed to:

1. Investigate the semantic, conceptual, and cultural appropriateness of the translated version in accordance with the ITC (2017) guidelines and the recommendations of AERA, APA, and NCME (2014);
2. Examine the clarity, relevance, and fidelity of the items through expert judgment and content validity analysis;

3. Explore the cultural intelligibility and emotional resonance of the scale items through focus groups representing Brazil's five regions;
4. Evaluate preliminary psychometric evidence for the adapted version, including the scale's internal consistency and internal structure;
5. Exploratorily examine possible effects of including operational definitions on participants' response patterns.

3. Method

3.1 Participants

Thirty professionals from Brazil's five regions participated in the focus groups. The sociodemographic and occupational characteristics of the qualitative sample are presented in Table 1. Participants ranged in age from 21 to 50 years (M = 37.43, SD = 7.66), and their professional experience ranged from 0.5 to 23 years (M = 10.53, SD = 7.34). Most participants were women (63.3%), had a postgraduate qualification (80.0%), and worked on site (70.0%). Regarding organization type, 46.7% worked in public institutions, 40.0% in private organizations, 6.7% were self-employed or independent professionals, and 6.7% worked in the third sector. The sample included different professional fields, with the largest representation from psychology (30.0%) and administration, business, and services (26.7%), as well as education, information technology, health, justice, and law. This composition made it possible to include participants with diverse professional backgrounds and work settings in the qualitative stage of the cross-cultural adaptation.

Regarding work arrangement, participants worked predominantly on site (61.3%; n = 92), followed by hybrid (35.3%; n = 53) and remote arrangements (3.3%; n = 5). Participants were randomly assigned to two conditions (with vs. without operational definitions) through automatic randomization on the survey form. The distribution of participants across conditions was examined descriptively before the analyses. The sociodemographic characteristics of the quantitative sample are presented in Table 2.

The qualitative stage included participants from Brazil's five regions and from different occupational contexts, whereas the quantitative sample showed occupational and educational diversity. These characteristics contributed to the examination of different perspectives and possible linguistic variations relevant to the scale's cross-cultural adaptation process. Although a sample of 150 participants may be considered modest for factor analyses, simulation studies indicate that smaller samples can yield stable solutions when models are unidimensional, include a small number of items, and have high factor loadings (de Winter et al., 2009; MacCallum et al., 1999). Since the scale examined had four items with factor loadings above .80, the sample size was considered adequate for the exploratory objectives of this pilot stage.

Table 1

Sociodemographic and Occupational Characteristics of the Qualitative Sample (N = 30)

Variable	Category	n	%
Region	North	5	16.7
	Northeast	6	20.0
	Central-West	7	23.3
	Southeast	7	23.3
	South	5	16.7
Gender	Women	19	63.3
	Men	11	36.7

(Continued)

Table 1

(Continued)

Variable	Category	n	%
Education	Completed high school	3	10.0
	Undergraduate degree	3	10.0
	Postgraduate education	24	80.0
Age group	21–29 years	6	20.0
	30–39 years	11	36.7
	40–49 years	11	36.7
	50 years	2	6.7
Professional experience	Up to 5 years	11	36.7
	6-10 years	6	20.0
	11-20 years	9	30.0
	21 years or more	4	13.3
Organization type	Public	14	46.7
	Private	12	40.0
	Self-employed/independent professional	2	6.7
	Third sector	2	6.7
Professional field	Psychology	9	30.0
	Administration, business, and services	8	26.7
	Education	4	13.3
	Information technology	4	13.3
	Health	3	10.0
	Justice and law	2	6.7
Work arrangement	On-site	21	70.0
	Hybrid	9	30.0

Note. Professional fields were grouped based on the occupations and areas of practice reported by participants. In the quantitative stage, 150 professionals were recruited through online calls, institutional networks, research platforms, and outreach projects. A non-probabilistic convenience sampling strategy was used, consistent with the exploratory objectives of the psychometric analyses. Ages ranged from 23 to 68 years (M = 39.9, SD = 10.3), and women comprised 62.0% of the sample. Most participants had completed postgraduate specialization, master's, doctoral, or postdoctoral training (84.7%).

Table 2

Sociodemographic Characteristics of the Quantitative Sample (N = 150)

Variable	Category	n	%
Gender	Women	93	62.0
	Men	55	36.7
	Prefer not to answer	2	1.3
Education	Completed high school	12	8.0
	Completed higher education	11	7.3
	Completed postgraduate specialization, master's, doctoral, or postdoctoral training	127	84.7
Organization type	Public	101	67.3
	Private	47	31.3
	Self-employed/independent professional	2	1.3
Sector	Services	145	96.7
	Industry	3	2.0
	Commerce	2	1.3
Work arrangement	On-site	92	61.3
	Remote	5	3.3
	Hybrid	53	35.3

3.2 Design

This methodological study used a mixed-methods approach and was conducted in accordance with the ITC (2017) guidelines and the recommendations of the AERA, APA, and NCME (2014). The design was sequential and complementary, allowing each stage to inform subsequent decisions.

The procedure involved four main phases:

1. Translation and back-translation, conducted by bilingual psychologists, followed by a consensus synthesis to ensure conceptual, semantic, and idiomatic equivalence.

   Any discrepancies among the translated versions were discussed by the research team together with the translators and resolved by consensus based on criteria of semantic clarity, conceptual fidelity to the original construct, and cultural appropriateness for the Brazilian context.
2. Expert evaluation, in which the clarity, relevance, and conceptual fidelity of the items and operational definitions were examined, resulting in calculation of the Content Validity Index (CVI).
3. Regional focus groups in Brazil's five regions, intended to assess intelligibility, emotional resonance, and cultural appropriateness and to refine the operational definitions.
4. Quantitative pilot stage, in which the adapted version was administered to Brazilian professionals for an EFA, internal consistency estimation, and an exploratory comparison of versions with and without operational definitions.

The psychometric analyses were exploratory and sought to provide preliminary information on the internal structure and item performance.

The study adopted a methodological integration strategy, combining reflexive thematic analysis and statistical data throughout the semantic, conceptual, and cultural adaptation process. This approach is consistent with international recommendations emphasizing the need to connect theoretical assumptions, participants' interpretations, and empirical findings. The combination of the qualitative and quantitative stages therefore guided refinement of the Emotional Culture at Work Scale and the preliminary evaluation of its properties in the Brazilian context.

3.3 Instruments

3.3.1 Companionate Love Scale / Emotional Culture at Work Scale

The Companionate Love Scale was developed by Barsade and O'Neill (2014) to assess positive emotions in workplace relationships and is structured around four components: affection, caring, compassion, and tenderness. The construct refers to emotional connection and affective support among coworkers.

The original version has strong psychometric evidence: in a sample of 3,210 professionals, the four items loaded on a single factor, with loadings ranging from .67 to .78 and a Cronbach's alpha of .83, indicating strong internal consistency and a clear unidimensional structure. The authors also demonstrated consistent associations between companionate love and group cohesion, satisfaction, engagement, reduced absenteeism, and lower emotional exhaustion, reinforcing the practical relevance of companionate love.

The instrument contains four items rated on a 5-point Likert scale (1 = never; 5 = almost always). Formal permission to translate and culturally adapt the scale was obtained by the authors for this study. The Brazilian version underwent technical translation, expert evaluation, regional focus groups, and pilot psychometric analysis.

The final version, called the Emotional Culture at Work Scale, retained the four original items and incorporated operational definitions that were culturally refined throughout the cross-cultural adaptation process (see Appendix A).

These operational definitions were developed on the basis of the original construct's theoretical framework and refined using qualitative evidence, a procedure consistent with contemporary recommendations for the development and improvement of Likert-type scales (Jebb et al., 2021).

The terms "affection," "caring," "compassion," and "tenderness" were linguistically adjusted based on participant feedback and expert judgment, preserving consistency with the original construct while enhancing suitability for the Brazilian cultural context.

3.3.2 Supplementary Materials

In addition to the primary scale, supporting materials were used to enhance the transparency and traceability of the procedures adopted and to organize information obtained across the different stages of the study:

- Informed Consent Form: presented the study objectives, procedures, participant rights, ethical safeguards, the possibility of recording the focus groups, and confidential data handling.
- Focus group guide: consisted of open-ended questions about semantic clarity, emotional resonance, cultural appropriateness of the items, and understanding of the operational definitions, thereby supporting the collection of contextualized data (Chand, 2025; Schuster et al., 2023).
- Expert Evaluation Form: structured as a 4-point scale (1 = inadequate; 4 = fully adequate) to assess the clarity, relevance, representativeness, and conceptual fidelity of the items. The judgments supported calculation of the CVI for each item and for the scale overall, following Polit and Beck (2006), as well as qualitative comments for linguistic revisions.
- Qualitative coding spreadsheets and analytic records: documented interpretive decisions, codes, memos, and saturation criteria, and thereby ensured the auditability of the qualitative process.

These supplementary materials supported the qualitative stages and the collection of preliminary information regarding item content and response processes, consistent with the ITC (2017) guidelines, and assisted in the cultural and conceptual refinement of the Emotional Culture at Work Scale.

3.4 Procedures and Ethical Safeguards

The cross-cultural adaptation process for the Companionate Love Scale followed a sequential mixed-methods design that integrated qualitative and quantitative stages in a complementary manner, in accordance with classic and contemporary recommendations for adapting instruments in multinational contexts (Benlidayi & Gupta, 2024; Van de Vijver & Leung, 1997; Wen et al., 2025).

Initially, the scale was independently translated by two bilingual psychologists and synthesized by the researchers to support semantic, conceptual, and idiomatic equivalence. Next, four experts in organizational psychology, psychometrics, and positive

psychology evaluated the clarity, relevance, and conceptual fidelity of the items and operational definitions, resulting in an overall Content Validity Index (CVI) of .95 (Spoto et al., 2025).

Next, regional focus groups were conducted in Brazil's five regions to analyze intelligibility, cultural resonance, and conceptual appropriateness. The sessions, guided by a semi-structured protocol, included paraphrasing and discussions of semantic equivalence. The meetings were recorded, transcribed, and subjected to reflexive thematic analysis based on theoretical saturation and researcher triangulation (Ahmed et al., 2025), consistent with contemporary approaches to qualitative integration in instrument validation (Zhang & Browne, 2026).

Following the qualitative revisions, a pilot stage was conducted with 150 Brazilian professionals to evaluate preliminary psychometric evidence for the Emotional Culture at Work Scale. Analyses of internal consistency and exploratory investigation of the internal structure were conducted, along with exploratory comparisons between versions with and without operational definitions, consistent with contemporary recommendations for multistage instrument development and validation (Lambert & Newman, 2023; Swan et al., 2023).

Participants were automatically randomized into two conditions (a version "with" vs. "without" operational definitions) to exploratorily examine possible effects of the presence of these definitions on item response patterns. The purpose of this comparison was to investigate whether different forms of item presentation were associated with variation in participants' responses, rather than to directly assess comprehension, intelligibility, or semantic clarity.

All procedures followed the ethical principles of Resolution No. 510/2016 and the Declaration of Helsinki. The project was approved by the Research Ethics Committee of the UFRGS Institute of Psychology under CAAE protocol No. 64195322.0.0000.5334. Participants received complete information about the study, and informed consent, anonymity, confidentiality, and secure data storage were ensured.

The procedures were also guided by the ITC (2017) guidelines, and decisions made at the different stages were documented. This documentation enhanced the transparency and traceability of the adaptation process.

3.5 Analytical Strategy

Data analysis was conducted in qualitative and quantitative stages to gather validity evidence based on item content, response processes, and the internal structure of the Emotional Culture at Work Scale, in alignment with contemporary validity approaches that integrate conceptual, empirical, and interpretive aspects (Markus & Borsboom, 2024).

In the qualitative stage, focus group transcripts and expert evaluations were subjected to a reflexive thematic analysis (Alam et al., 2025; Gondim et al., 2023), involving familiarization, initial coding, theme development and refinement, and the construction of interpretive narratives. Researcher triangulation increased the credibility of the interpretations. Expert evaluations were systematized to calculate the CVI, estimated from the proportion of judges assigning ratings of 3 or higher, following Polit and Beck (2006) and consistent with recent recommendations for improving content validity evaluation (Spoto et al., 2025).

In the quantitative stage, data from the pilot administration (N = 150) were analyzed in RStudio (Version 4.3.2). Descriptive analyses were first conducted to characterize the sample and examine item behavior, including means, standard deviations,

skewness, kurtosis, and missing data checks. Because fewer than 5% of values were missing, simple item-mean imputation was used (Little & Rubin, 2019).

The scale's internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha, ordinal alpha, and ordinal total omega. The suitability of the data for factor analysis was examined using the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) index and Bartlett's test of sphericity.

The instrument's internal structure was investigated through an EFA, based on a polychoric correlation matrix and using the unweighted least squares (ULS) estimator, which is appropriate for ordinal items. Given the preliminary nature of this stage, responses obtained under the two item-presentation conditions were analyzed jointly. The number of factors retained was determined through parallel analysis. The following adequacy criteria were considered: factor loadings ≥ .40, satisfactory communalities, evidence of a unidimensional structure, and theoretical coherence of the resulting solution. In addition to factor loadings, model fit indices were examined, including χ^2, RMSEA, TLI, RMSR, and BIC.

An exploratory comparison of the versions with and without operational definitions was conducted to investigate possible effects of item presentation on participants' response patterns. This analysis was not intended to assess item comprehension, equivalence between versions, or psychometric validity evidence, but only to examine possible wording and presentation effects associated with the operational definitions. Effect size was estimated using Cohen's d, with values of .20, .50, and .80 being interpreted as small, medium, and large effects, respectively.

4. Results

4.1 Content Validity Evidence: Expert Evaluation

In light of the issues raised during the evaluation process, the qualitative stage comprised two rounds of expert review, including calculation of the Content Validity Index (CVI), and two rounds of focus groups conducted until theoretical saturation was reached. Tables 3 and 4 summarize the scale's cross-cultural adaptation and semantic refinement process. The overall CVI was .95, with item coefficients ranging from .83 to 1.00, indicating high agreement among experts regarding the instrument's clarity, relevance, and conceptual appropriateness.

Table 3

Comparative Results Across the Expert-Review Rounds

Item	Round 1	Round 2
Affection	Warmth as a substitute; lack of clarity due to the absence of an operational definition.	Retain affection, criticizing the use of a more literary synonym because it is more difficult to understand.
Caring	Retained.	Expand the definition to include verbal actions in addition to gestures.
Compassion	Retained.	Increase accessibility for lay audiences by replacing it with empathy or solidarity.
Tenderness	Questions regarding appropriateness for the organizational setting.	Retain the term because of its conceptual clarity, but with cultural reservations due to its possible association with intimate relationships.
Kindness	Suggested as a substitute for tenderness, although it was not originally included in the scale.	Retained: include cordial verbal expressions in the definition.

In the first round, experts particularly questioned the terms "affection" and "tenderness." For affection, they noted the lack of an operational definition and suggested warmth, which was rejected because it was considered more intimate and less appropriate

for the organizational setting. For tenderness, they reported difficulty imagining its application at work and suggested alternatives such as sweetness, kindness, gentleness, or sensitivity because of its possible association with intimate or family relationships. Caring and compassion were considered appropriate, although questions were raised about the type of self-report involved (emotions expressed or perceived) and the ability of the items to discriminate from one another. Revising the scale's original name was also suggested to avoid associations with romantic relationships. In response to these observations, operational definitions were added for all items, and the term "kindness" was incorporated as an expansion of the affective dimension.

In the subsequent stage, the experts evaluated the revisions during a second round. The term "affection," proposed as a replacement for the original Portuguese term "afeto," caused controversy because it was considered more difficult and conceptually redundant; returning to "afeto" was recommended, and the researchers adopted this decision. For the caring item, including verbal expressions of support in addition to nonverbal behaviors was suggested. For compassion, experts recommended considering alternatives such as "empathy" or "solidarity", which were viewed as more semantically accessible without sacrificing conceptual rigor.

Despite these advances, tenderness remained the most sensitive point: although clear, it continued to be associated with intimacy and replacing it with gentleness or sensitivity was again suggested. The "kindness" item, in turn, was considered relevant and coherent by the experts, although more specific criticisms later emerged in the focus groups.

As a result of this iterative process, after the final evaluation round, the overall CVI reached .95, with individual coefficients ranging from .83 (Affection) to 1.00 (Caring, Compassion, and Kindness); Tenderness had a CVI of .92. These results indicated high expert agreement regarding the items' clarity, relevance, and conceptual fidelity based on explicit quantitative content-validity criteria. Based on these findings and the revised operational definitions, the focus group stage began to deepen the evaluation of the scale's semantic intelligibility and cultural appropriateness in the Brazilian organizational context. Table 4 presents the evolution of the operational definitions throughout the adaptation process.

Table 4

Evolution of the Operational Definitions Throughout the Cross-Cultural Adaptation Process

Item	Definition After Expert Review – Preliminary Version	Definition After Focus Groups – Final Version
Affection	Expressions of emotional closeness and appreciation among coworkers, such as sharing feelings, listening attentively, showing warmth, and offering words of encouragement in the workplace.	They demonstrate emotional closeness to coworkers through attentive listening, encouragement, recognition of achievements, and reassuring words.
Caring	Actions reflecting active attention to coworkers' needs through gestures and verbal expressions indicating interest, support, and availability in everyday work.	They offer practical help or spontaneous support when they notice that a coworker needs it, demonstrating attentiveness to the other person's well-being.
Compassion	Attitudes motivated by concern for another person's suffering, expressed through supportive presence, emotional support, and willingness to remain alongside the person during difficulties.	They demonstrate sensitivity to coworkers' suffering through emotional support, attentive listening, and presence during difficult times.
Tenderness	Acts expressing gentleness and softness in relationships through kind words, welcoming looks, or gentle gestures in interpersonal interactions.	They express gentleness in interactions through thoughtful gestures, a welcoming gaze, and a kind tone of voice.
Kindness	Voluntary actions that promote well-being in professional interactions, such as cordial, respectful, and considerate gestures and verbal expressions, without expecting anything in return.	Removed.

4.2 Evaluation of Semantic Intelligibility and Cultural Appropriateness: Focus Group Results

The focus groups evaluated the scale name, items, and operational definitions while considering the linguistic and cultural characteristics of Brazil's five regions. As mentioned, Table 4 summarizes the evolution of the operational definitions throughout the adaptation process, as well as the changes resulting from the discussions conducted at this stage.

The original Portuguese name, Amor Companheiro no Trabalho [Companionate Love at Work], prompted recurring concerns in the focus groups, particularly in the Central-West, Northeast, and Southeast regions, because it evoked intimate or romantic relationships. In the South, although understood, it was considered uncommon in organizational vocabulary. Alternatives such as Companionate Love and Collaborative Love were proposed until the name Emotional Culture at Work Scale was considered most appropriate because of its neutral character and alignment with the professional environment. Regarding the items, the Portuguese term "afeição" was criticized for sounding overly technical or literary. In the South and Southeast, participants recommended returning to the term "afeto," which was considered more common and associated with listening and recognition, although some ambiguity remained in the Northeast and Central-West. In light of these considerations, the final version retained "afeto," accompanied by an operational definition.

Caring was consistently and widely accepted and associated with attentiveness and support. Compassion, by contrast, produced regional differences: it was well accepted in the South but viewed in the Northeast, North, and Southeast as related to profound suffering, religiosity, or pity. More neutral terms, such as "empathy" or "solidarity," were suggested; however, because of conceptual differences, "compassion" was retained, with revisions emphasizing emotional support and avoiding religious connotations. Similarly, tenderness was the most sensitive item for both experts and participants because of its strong association with intimate or family relationships. Although alternatives such as "gentleness" and "sensitivity" were suggested, the original term was retained and understood as "gentleness" in professional interactions. In contrast to the preceding items, kindness, which had been added following the experts' recommendation, was rejected in the focus groups, especially in the North, Northeast, and Southeast, because it was perceived as a socially expected or strategic behavior that was not always linked to an authentic affective value. In addition, the definition was considered idealized. The item was therefore excluded from the final version of the scale.

Taken together, the expert evaluations and focus group results provided evidence regarding the semantic intelligibility, cultural appropriateness, and conceptual coherence of the items. After the "Kindness" item was excluded and the operational definitions were refined, the final four-item version of the scale proceeded to the quantitative stage for preliminary investigation of its psychometric properties.

4.3 Effect of Operational Definitions on Response Patterns

After the final version of the scale was established, the possible effect of the operational definitions on participants' response patterns was experimentally evaluated. As shown in Table 5, independent-samples t-tests did not identify any statistically significant differences between the versions with and without operational definitions for any item ($p > .05$). Effect sizes were small for Affection ($d = .24$), Caring ($d = .20$), and Tenderness ($d = .27$), and negligible for Compassion ($d = .05$). These results suggest that including the operational definitions produced only modest changes in response patterns, with no evidence of a substantial impact on participants' scores.

Table 5

Exploratory Comparison of Response Patterns Between Versions With and Without Operational Definitions

Emotion	*M (SD) – With*	*M (SD) – Without*	*t*	df	*p*	*Cohen's d*
Affection	3.56 (1.03)	3.33 (1.03)	1.33	148	.186	.24
Caring	3.70 (1.14)	3.48 (1.00)	1.13	148	.260	.20
Compassion	3.33 (1.30)	3.28 (1.08)	0.28	148	.781	.05
Tenderness	3.24 (1.24)	2.95 (1.04)	1.46	148	.146	.27

Note. Comparison of mean perceived emotional expression in the workplace between participants who responded to items accompanied by operational definitions ("with") and those who responded only to the terms ("without"). The analysis included the means and standard deviations (SDs) for each group, independent-samples Student's t-tests, degrees of freedom (df), p values, and effect sizes (Cohen's d).

4.4 Preliminary Evidence of Internal Structure

4.4.1 Exploratory Factor Analysis

The Kaiser-Meyer-Olkin index (KMO = .857) and Bartlett's test of sphericity, $\chi^2(6) = 479.83$, $p < .001$, supported the suitability of the data for an EFA. A parallel analysis indicated retention of a single factor, consistent with the theoretical hypothesis of scale unidimensionality. The EFA, conducted using a polychoric correlation matrix and the ULS estimator, suggested a one-factor solution. Factor loadings ranged from .839 to .917, communalities ranged from .704 to .840, and the single factor explained 77% of the total item variance. These results are presented in Table 6. Fit indices suggested that the solution adequately fit the data from this pilot sample: $\chi^2(2) = 2.58$, $p = .276$; RMSEA = .043; TLI = .996; RMSR = .009; and BIC = −7.43.

Table 6

Exploratory Factor Analysis Results for the Emotional Culture at Work Scale

Item	λ	h^2	u^2
Affection	.871	.767	.233
Caring	.885	.783	.217
Compassion	.917	.840	.160
Tenderness	.839	.704	.296

Note. λ = factor loading; h^2 = communality; u^2 = uniqueness.

4.4.2 Score Reliability

Internal consistency coefficients were high in this pilot sample: Cronbach's alpha was .905, while the ordinal alpha and the ordinal total omega coefficient were .931.

The EFA results, interpreted together with the factor loadings and internal consistency coefficients, were compatible with a one-factor structure for the four items. These findings provide preliminary information about the internal structure and score reliability of the adapted version and should be interpreted in light of the pilot and exploratory nature of this stage.

5. Discussion

This study brought together complementary sources of information to guide the cross-cultural adaptation of the Emotional Culture at Work Scale to the Brazilian context, consistent with the Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014). Expert evaluation examined item content; the focus groups contributed to understanding response processes and semantic and cultural particularities; and the quantitative stage provided preliminary information on the internal structure and score consistency. The discussion of these results first considers the semantic and conceptual decisions and then the quantitative findings from the pilot sample.

Expert evaluation indicated high agreement regarding the clarity, relevance, and conceptual appropriateness of the items, with an overall CVI of .95 and individual coefficients ranging from .83 to 1.00. This quantitative agreement, however, did not eliminate interpretive tensions, particularly those related to the terms "affection," "tenderness," and "compassion." The results therefore demonstrate that content validity indices should be interpreted in conjunction with qualitative information, because isolated numerical evaluations may not capture semantic and cultural nuances relevant to cross-cultural adaptation (AERA, APA, & NCME, 2014; ITC, 2017).

The integration of expert evaluations and focus group discussions guided refinement of items whose meanings varied across regions and sociocultural contexts. The primary tensions involved associations with intimacy, religiosity, and distinct forms of affective expression at work. Decisions sought to balance participant suggestions, cultural intelligibility, and preservation of the conceptual core of the original scale (ITC, 2017; Padilla & Benítez, 2014; Van de Vijver & Leung, 1997).

One of the first tensions concerned the original Portuguese name, “Amor Companheiro no Trabalho” (Companionate Love at Work), which was criticized for evoking intimate or romantic relationships. This interpretation is consistent with Barsade and O’Neill’s (2014) decision not to use the term “love” directly in the items of the original scale. The name Emotional Culture at Work Scale was therefore adopted because it was considered more compatible with the professional context and with the interpersonal and functional dimensions of the construct (Fernandes & Fernandes, 2015; Shaver et al., 1987; Squassoni & Matsukura, 2014).

The need for operational definitions also emerged during the expert evaluations and became more evident in the focus groups, whose participants reported difficulty interpreting emotional terms without an explicit frame of reference. Although the ITC (2017) recommends instructions and definitions when there is a risk of relevant cultural variation, their inclusion required balancing conceptual precision and intelligibility. This balance guided refinement of the definitions, preserving the construct while also considering participants’ interpretive processes (Padilla & Benítez, 2014; Wen et al., 2025).

The trajectory of the “kindness” item illustrates this tension between theoretical coherence and contextual interpretation. Although recommended by the experts, the item was perceived in the focus groups as a socially expected or strategic behavior, not necessarily associated with authentic affective expression. Its operational definition, based on actions performed without expecting anything in return, was also considered idealized in hierarchical environments. The item was therefore excluded because of the discrepancy between its theoretical formulation and the meanings participants attributed to it in their work contexts (Padilla & Benítez, 2014; Wen et al., 2025).

From a methodological perspective, excluding “kindness” highlights the difference between social acceptability and conceptual representativeness. A behavior may be evaluated positively and still fail to adequately reflect the affective domain under investigation. This result reinforces the importance of examining response processes during cross-cultural adaptations, because theoretically plausible items may acquire different meanings when interpreted by participants situated in specific contexts (AERA, APA, & NCME, 2014; Padilla & Benítez, 2014).

Another relevant conceptual decision involved the terms “compassion” and “empathy.” Although “empathy” was considered more accessible in the organizational setting, “compassion” was retained because of the theoretical distinction between the constructs

(Decety & Jackson, 2004; Goetz et al., 2010) and evidence that empathic and prosocial dispositions are associated in different ways with moral foundations and moral identity (Dawson et al., 2023). The operational definition was then revised to emphasize presence and emotional support and to reduce religious associations, thereby balancing conceptual coherence and cultural resonance.

The term "tenderness," in turn, met resistance because of its association with intimate relationships, but it was retained through an operational redefinition centered on gentleness in professional interactions. This decision preserved the item's conceptual content while seeking to make it more intelligible in the organizational context, following the principle of conceptual equivalence recommended for cross-cultural adaptations (ITC, 2017). A similar process has been observed in other Brazilian adaptations, in which linguistic adjustments were needed to bring item content closer to participants' cultural repertoires (Martiny et al., 2011; Moraes et al., 2023).

Taken together, these decisions focused on the semantic and operational levels and preserved the conceptual core of the original construct. The resulting version should therefore be understood as a cross-cultural adaptation of the scale rather than as a conceptually distinct instrument. This preservation supports theoretical comparability in future studies, although psychometric equivalence still needs to be examined in independent samples (ITC, 2017; Van de Vijver & Leung, 1997).

Conducting focus groups in Brazil's five regions broadened the identification of linguistic and interpretive variations related to the items and operational definitions. This procedure made it possible to examine aspects of content, semantic intelligibility, and cultural appropriateness that would be difficult to capture using quantitative indicators alone. Regional inclusion therefore addressed limitations identified in previous studies conducted with more culturally restricted samples (Andrade et al., 2020; Esteves, 2014; Gomide Júnior et al., 2020; Rocha et al., 2022).

In the quantitative stage, the exploratory comparison between versions with and without operational definitions revealed no statistically significant differences in item scores ($p > .05$). Effect sizes were small for affection ($d = .24$), caring ($d = .20$), and tenderness ($d = .27$) and negligible for compassion ($d = .05$). Thus, the presence of operational definitions was associated only with modest variation in response patterns in this pilot sample.

These results must be interpreted cautiously because the absence of statistically significant differences does not establish that the versions are equivalent or that the definitions increased comprehension and semantic clarity. The observed variation may be related to item presentation and contextualization, suggesting that operational definitions may influence participants' interpretations without significantly changing their scores. This possibility reinforces the need to interpret the quantitative results together with the qualitative information obtained from the focus groups (AERA, APA, & NCME, 2014; Padilla & Benítez, 2014).

Regarding internal structure, a parallel analysis and an EFA suggested a one-factor solution in which affection, caring, compassion, and tenderness may represent complementary manifestations of a common affective dimension. Factor loadings ranging from .839 to .917, communalities ranging from .704 to .840, and 77% explained variance were compatible with this interpretation in the pilot sample (Lambert & Newman, 2023). The results also align with Barsade and O'Neill's (2014) theoretical conception, but they remain exploratory and require replication in an independent sample before the structure can be considered confirmed.

Concerning response processes, the noted score differences do not, in isolation, identify the mechanisms participants engaged when responding to the items. This source of evidence concerns the cognitive and interpretive operations involved in interacting with the instrument and requires additional information about how the terms are understood (AERA, APA, & NCME, 2014). In this regard, the focus groups complemented the quantitative results by revealing ambiguities and different ways of contextualizing affection, caring, compassion, and tenderness (Padilla & Benítez, 2014).

The integration of qualitative and quantitative results therefore provides preliminary indications of the suitability of the Brazilian version for investigating the emotional dimensions of workplace interactions. The qualitative results guided the semantic and operational refinement of the items, whereas the quantitative stage provided initial information on response patterns, internal structure, and score consistency. These findings should be interpreted in light of the study's pilot nature, non-probabilistic sampling, and small number of items (AERA, APA, & NCME, 2014; Lambert & Newman, 2023; Schwenck & Domenico, 2023).

The study's main contribution lies in its systematic description of an adaptation process that integrated item content, response processes, and exploratory investigation of internal structure. The possible one-factor solution identified is complementary information supporting the semantic and cultural decisions rather than definitive confirmation of the scale's structure. Studies with larger, more diverse, and independent samples will be needed to expand this evidence and examine the contexts in which scores may be appropriately interpreted (AERA, APA, & NCME, 2014; Markus & Borsboom, 2024).

5.1 Recommendations for Action

Given the exploratory and preliminary nature of this study, the recommendations presented should be interpreted as potential applications and future directions rather than as empirically tested interventions. The results suggest that the Emotional Culture at Work Scale may contribute to the assessment of emotional aspects of professional relationships, especially in organizational diagnosis and monitoring of the interpersonal climate. The following recommendations are presented at two levels: organizational applications and systemic implications. Some recommendations follow directly from the qualitative findings obtained in the focus groups and expert evaluation, particularly evidence related to semantic intelligibility, response processes, and cultural differences observed across regions. Others represent theoretical implications grounded in the literature on emotional culture, organizational climate, and occupational health.

Level 1: Recommendations for Internal Organizational Practices

a. Use the scale as a complementary tool in organizational assessments

Human resources departments, human and organizational development teams, occupational health services, and organizational psychologists may use the scale as a complementary instrument for assessing aspects of emotional culture in the workplace. Results should be interpreted contextually, taking institutional, regional, and occupational characteristics into account. For example, the scale may be used in culturally sensitive organizational climate assessments to identify how expressions of affection, caring, compassion, and tenderness are perceived in different organizational departments or teams. This recommendation follows directly from the semantic and cultural variation identified in the focus groups, which revealed different interpretations of the constructs assessed.

b. Adopt administration procedures that support contextualized item interpretation

The difficulties observed in interpreting terms such as “compassion” and “tenderness” suggest the importance of procedures that support item comprehension during scale administration. Possibilities include standardized administration protocols, brief clarification sessions, or guided discussions led by trained professionals. In organizational development programs, these procedures may include brief sessions for collective interpretation of the constructs assessed, thereby reducing the semantic ambiguities observed during the cross-cultural adaptation process. This recommendation is directly related to the qualitative findings obtained during the cross-cultural adaptation process.

c. Integrate emotional culture indicators into broader institutional assessments

Based on the literature on organizational emotional culture, human resources departments and occupational health services may consider using the scale alongside indicators of organizational climate, well-being, occupational health, and psychosocial work factors. This proposal is a theoretical implication grounded in previous research rather than a direct empirical finding of this study.

d. Inform future training and development initiatives

The qualitative results indicate that different groups may attribute different meanings to the constructs assessed. In this context, training programs led by training and development teams, people-development professionals, and organizational psychologists may address the interpretation of emotional aspects of workplace relationships and their relevance to professional interactions. This is a theoretical projection based on the literature and the qualitative findings and was not empirically evaluated in this study.

e. Prioritize collective and institutional use of the scale

Given the instrument’s early stage of development and the cultural differences identified, the scale should be used primarily for collective assessment and institutional monitoring, avoiding individualized interpretations or evaluative decisions concerning specific employees.

Level 2: Systemic and Public Policy Implications

f. Consider emotional culture as a potentially relevant dimension of occupational health

The qualitative results highlighted the importance participants attributed to expressions of affection, caring, compassion, and tenderness in professional relationships. These findings suggest that occupational health services, institutional well-being programs, human resources departments, and agencies responsible for worker health policies may exploratorily consider including emotional-culture indicators in organizational assessments, occupational mental health promotion programs, and psychosocial risk-monitoring strategies. For example, such indicators could be incorporated into culturally sensitive organizational climate assessments or institutional protocols aimed at understanding interpersonal relationships in the workplace. This proposal represents a potential future application based on the qualitative findings and the extant literature on organizational emotional culture and depends on additional evidence investigating the relationship between emotional culture, occupational well-being, and worker health indicators.

5.2 Limitations and Future Directions

The limitations of this study stem primarily from the pilot nature of the quantitative stage and the characteristics of the sampling strategy. Although international cross-cultural adaptation guidelines were followed, the psychometric findings are

exploratory and should be interpreted with caution. Replication will require larger samples and designs capable of improving representation across different work contexts.

The quantitative sample was non-probabilistic and does not represent the Brazilian working population, although the focus groups included participants from all five regions of the country. This distinction matters because regional diversity in the qualitative stage contributed to the examination of semantic variation but does not automatically increase representativeness in the quantitative stage. Consequently, the generalizability of the findings is limited, and the estimated parameters and factor solution require replication in independent samples.

Additional limitations include the absence of invariance testing across sociodemographic groups and the exclusive use of self-report measures. The lack of invariance testing restricts comparisons by gender, educational level, and employment sector, whereas self-report responses may be influenced by social desirability, especially for items concerning affectivity and interpersonal relationships at work.

Sample size should also be considered when interpreting the internal structure. Simulation studies indicate that smaller samples may yield adequate estimates in unidimensional models with few items and high loadings (de Winter et al., 2009; MacCallum et al., 1999), but this condition does not eliminate the need for replication. In addition, the exploratory analysis combined responses from the conditions with and without operational definitions, making it necessary for future research to examine the final version accompanied by the definitions separately.

In light of these limitations, future studies should conduct confirmatory factor analysis of the final version in larger independent samples, test invariance across groups, and examine item functioning using item response theory. Evidence should also be gathered regarding relationships between scores and engagement, well-being, social courage, organizational climate, and burnout. Cross-cultural, longitudinal, and multimethod studies could broaden this agenda by integrating self-reports, observations, and organizational indicators.

Formulating this research agenda will expand the evidence for score interpretation and clarify the circumstances in which the Emotional Culture at Work Scale may be used. These studies will also help determine whether its measurement properties are maintained across different groups, sectors, and organizational contexts.

6. Conclusions

This study illustrated the complexity of cross-culturally adapting an emotion scale for an organizational context. The process integrated expert evaluation, regional focus groups, and exploratory quantitative analyses, demonstrating that adaptation requires more than literal translation. It demands attention to conceptual coherence, cultural diversity, and the meanings participants attribute to emotional terms.

The Emotional Culture at Work Scale remains at an early stage of investigation, but the results provide preliminary indications of conceptual coherence and cultural appropriateness for the Brazilian context. The operational definitions helped contextualize the items in the focus groups, whereas their quantitative effects on response patterns were modest. This difference reinforces the complementary nature of qualitative and quantitative information in the adaptation process.

The study's primary contribution is the transparent and systematic description of the semantic, conceptual, and cultural decisions involved in adapting the instrument. In addition, the quantitative results provide preliminary information about the measure's possible one-factor structure and score consistency without constituting definitive psychometric validation.

Future work should concentrate on analyzing the internal structure in larger independent samples, obtaining additional sources of validity evidence, and defining possible contexts of application. Until these stages are completed, the instrument should be regarded as a measure under development, and its potential for investigating and monitoring emotional cultures at work still requires evaluation.

Adaptação transcultural da Escala de Cultura Emocional no Trabalho: percurso metodológico e evidências psicométricas preliminares

1. Introdução

A adaptação transcultural de instrumentos psicológicos envolve mais do que a tradução literal: requer a consideração de equivalências semânticas, conceituais e culturais, assegurando a precisão técnica e a ética na mensuração. Esse rigor é especialmente necessário diante da escassez de escalas validadas para a população brasileira em diferentes áreas (Manzi-Oliveira et al., 2011). Diversos estudos apontam a falta de instrumentos adequados para temas como o equilíbrio trabalho-vida (Martiny et al., 2011), a função motora em crianças (Alves et al., 2023), a hesitação vacinal (Santos Júnior & Costa, 2022), os estressores sociais no trabalho (Moraes et al., 2023) e o envolvimento parental (Bossardi et al., 2018). Até mesmo construtos específicos, como gentileza, apresentam lacunas de mensuração no contexto nacional (Stédile & Martins, 2020).

Essa lacuna torna-se ainda mais crítica no caso de construtos emocionais, cuja expressão, interpretação e legitimidade variam conforme as normas sociais, os valores institucionais e os repertórios linguísticos. Emoções no contexto de trabalho não são apenas estados internos individuais, mas fenômenos socialmente regulados, influenciados por normas culturais e organizacionais que definem quais emoções podem ser expressas, em que contextos e de que forma (Barsade & O'Neill, 2014; Shaver et al., 1987). Nesse sentido, termos como afeto, compaixão e ternura podem assumir significados distintos conforme o contexto sociocultural, o que afeta sua aceitabilidade e inteligibilidade em ambientes organizacionais.

Estudos sobre adaptação transcultural indicam que, mesmo entre países lusófonos, diferenças culturais podem produzir interpretações distintas e gerar funcionamento diferencial dos itens (Marôco et al., 2014; Squassoni & Matsukura, 2014). A linguagem, nesse processo, não apenas descreve, mas também estrutura a experiência afetiva: emoções tornam-se inteligíveis quando nomeadas em termos culturalmente familiares. Assim, traduções literais podem distorcer significados e comprometer a validade cultural dos instrumentos, especialmente quando se trata de construtos afetivos.

No campo da psicologia organizacional, a mensuração das emoções tem ganhado relevância, com evidências que associam afetos positivos, como o amor companheiro, a resultados importantes, incluindo maior coesão, confiança, engajamento e redução da exaustão emocional (Barsade & O'Neill, 2014). Entretanto, instrumentos desenvolvidos em contextos anglófonos frequentemente utilizam categorias emocionais que não têm equivalência funcional direta em outros contextos culturais (Nascimento et al., 2015; Squassoni & Matsukura, 2014). Termos como companionate love, tenderness e compassion podem gerar ambiguidade, desconforto ou interpretações divergentes no contexto organizacional brasileiro, afetando a validade ecológica e a precisão das medidas.

Diante desses desafios, diretrizes internacionais recentes, como as da International Test Commission (ITC, 2017), da American Educational Research Association (AERA), da American Psychological Association (APA) e do National Council on Measurement in Education (NCME), reunidas nos Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014), bem como as recomendações atualizadas da American Psychological Association (APA, 2020), enfatizam a necessidade de processos sistemáticos de adaptação transcultural. Esses processos incluem tradução técnica, retrotradução, avaliação por especialistas, estudos qualitativos

com participantes do contexto-alvo e análises psicométricas, visando assegurar equivalência semântica, conceitual e funcional dos instrumentos em diferentes contextos culturais.

Em consonância com os Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014), as diferentes etapas deste estudo foram concebidas para produzir fontes complementares de evidência, incluindo evidências baseadas no conteúdo do instrumento, nos processos de resposta e na estrutura interna da medida. Assim, a avaliação por especialistas e o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) foram utilizados para reunir evidências sobre o conteúdo dos itens; os grupos focais contribuíram para a investigação dos processos de resposta e da inteligibilidade cultural e semântica; e a análise fatorial exploratória foi empregada para produzir evidências preliminares sobre a estrutura interna da medida.

Essas diretrizes enfatizam que a adaptação transcultural deve ser orientada tanto por pressupostos teóricos quanto por evidências empíricas, integrando rigor metodológico e sensibilidade cultural. Além disso, avanços recentes no desenvolvimento de escalas destacam a importância de reunir evidências de validade ao longo de todo o processo de construção e adaptação dos instrumentos, desde a definição conceitual dos itens até a avaliação psicométrica de sua estrutura interna (Jebb et al., 2021). No entanto, estudos nacionais ainda apresentam limitações no pleno atendimento a esses critérios, especialmente quanto à articulação entre teoria, linguagem e contexto cultural (Manzi-Oliveira et al., 2011).

Outro desafio recorrente refere-se à limitação amostral e à baixa representatividade sociocultural, o que limita a generalização dos resultados (Esteves, 2014; Moraes et al., 2023). Para construtos sensíveis à cultura, como emoções, a inclusão de participantes de diferentes regiões e contextos ocupacionais é fundamental para captar variações linguísticas e interpretativas.

Nesse sentido, abordagens qualitativas dialógicas, como os grupos focais, têm sido amplamente utilizadas em processos de adaptação transcultural, por permitirem compreender como os significados são construídos socialmente e compartilhados entre os participantes (Alam et al., 2025; Gondim et al., 2023; Kitzinger, 1995; Morgan, 1997). Esses métodos são particularmente úteis para refinar a inteligibilidade e a adequação cultural de termos emocionalmente sensíveis, especialmente em contextos organizacionais, nos quais a expressão emocional é frequentemente regulada. A utilização de definições operacionais pode contribuir para reduzir ambiguidades e facilitar a compreensão dos itens, embora também introduza tensões entre a precisão conceitual e a acessibilidade linguística (Nascimento et al., 2015; Shaver et al., 1987).

É importante distinguir entre diferentes níveis de adaptação transcultural. Enquanto a adaptação linguística e cultural busca assegurar clareza semântica, adequação conceitual e inteligibilidade dos itens em um contexto específico, a equivalência psicométrica entre grupos refere-se à comparabilidade estatística das medidas, geralmente avaliada por meio de testes de invariância ou funcionamento diferencial dos itens (AERA, APA, & NCME, 2014; ITC, 2017; Milfont & Fischer, 2010; Van de Vijver & Leung, 1997).

Esses níveis representam etapas complementares, porém distintas, no processo de validação transcultural, sendo amplamente reconhecido que evidências iniciais de adaptação semântica e cultural são pré-requisitos para investigações posteriores de equivalência estrutural e de comparabilidade entre grupos (ITC, 2017; Milfont & Fischer, 2010).

O presente estudo situa-se principalmente no primeiro nível, com foco na adaptação cultural e na análise exploratória da estrutura interna, sem o objetivo de testar formalmente a equivalência entre os grupos.

Diante desse cenário, o presente artigo apresenta o processo de adaptação transcultural da Companionate Love Scale para o contexto organizacional brasileiro, orientado pelos pressupostos teóricos do construto original e por procedimentos metodológicos sistemáticos. Foram reunidas evidências de validade baseadas no conteúdo dos itens, por meio da avaliação de especialistas, bem como evidências relacionadas aos processos de resposta, obtidas em grupos focais realizados em diferentes regiões do país.

Complementarmente, a versão piloto da escala foi submetida a análises quantitativas exploratórias. Essas análises incluíram uma comparação, de caráter exploratório, entre versões com e sem definições operacionais, para examinar possíveis efeitos da apresentação dos itens sobre os padrões de resposta dos participantes, sem a pretensão de avaliar a compreensão, a equivalência entre versões ou as evidências psicométricas de validade. Também foi realizada análise fatorial exploratória para investigar preliminarmente a estrutura interna da medida, além de estimativas de consistência interna por meio do alfa de Cronbach e do coeficiente ômega.

Considerando que definições operacionais podem influenciar a interpretação dos itens ao reduzir ambiguidades semânticas e incertezas contextuais, a comparação entre as duas versões da escala teve como objetivo investigar se a presença dessas definições estava associada a diferenças nos padrões de resposta. Em conjunto, esses procedimentos buscaram examinar a adequação cultural da escala e produzir evidências psicométricas preliminares sobre a interpretação dos escores da versão brasileira do instrumento.

Ao descrever esse processo de forma integrada, o estudo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas psicométricas culturalmente sensíveis, ampliando a compreensão da mensuração das emoções no trabalho e fortalecendo a aplicabilidade de instrumentos psicológicos em contextos latino-americanos.

2. Objetivos

O objetivo principal deste estudo foi realizar a adaptação transcultural inicial da Companionate Love Scale para o contexto organizacional brasileiro, o que resultou no desenvolvimento da Escala de Cultura Emocional no Trabalho. Especificamente, este estudo teve como objetivos:

1. Investigar a adequação semântica, conceitual e cultural da versão traduzida, conforme as diretrizes da ITC (2017) e as recomendações da AERA, APA e NCME (2014);
2. Examinar a clareza, a relevância e a fidelidade dos itens por meio do julgamento de especialistas e da análise de validade de conteúdo;
3. Explorar a inteligibilidade cultural e a ressonância emocional dos itens da escala por meio de grupos focais representando as cinco regiões do Brasil;
4. Avaliar evidências psicométricas preliminares da versão adaptada, incluindo a consistência interna e a estrutura interna da escala;
5. Examinar, de forma exploratória, possíveis efeitos da inclusão de definições operacionais nos padrões de resposta dos participantes.

3. Método

3.1 Participantes

Participaram dos grupos focais 30 profissionais distribuídos pelas cinco regiões brasileiras. As características sociodemográficas e ocupacionais da amostra qualitativa são apresentadas na Tabela 1. Os participantes tinham entre 21 e 50 anos (*M* = 37,43; *DP* = 7,66), e o tempo de experiência profissional variou de 0,5 a 23 anos (*M* = 10,53; *DP* = 7,34). A maioria era do gênero feminino (63,3%), possuía pós-graduação (80,0%) e trabalhava presencialmente (70,0%). Em relação ao tipo de organização, 46,7% atuavam em instituições públicas, 40,0% em organizações privadas, 6,7% como profissionais autônomos e 6,7% no terceiro setor. A amostra contemplou diferentes áreas profissionais, com maior participação da psicologia (30,0%) e de administração, negócios e serviços (26,7%), além de educação, tecnologia da informação, saúde, justiça e direito. Essa composição permitiu incluir participantes com diferentes trajetórias profissionais e contextos de trabalho na etapa qualitativa da adaptação transcultural.

Tabela 1

Características sociodemográficas e ocupacionais da amostra qualitativa (N = 30)

Variável	Categoria	n	%
Região	Norte	5	16,7
	Nordeste	6	20,0
	Centro-Oeste	7	23,3
	Sudeste	7	23,3
	Sul	5	16,7
Gênero	Feminino	19	63,3
	Masculino	11	36,7
Escolaridade	Ensino médio completo	3	10,0
	Graduação	3	10,0
	Pós-graduação	24	80,0
Faixa etária	21–29 anos	6	20,0
	30–39 anos	11	36,7
	40–49 anos	11	36,7
	50 anos	2	6,7
Experiência profissional	Até 5 anos	11	36,7
	6–10 anos	6	20,0
	11–20 anos	9	30,0
	21 anos ou mais	4	13,3
Tipo de organização	Pública	14	46,7
	Privada	12	40,0
	Autônomo(a)/profissional liberal	2	6,7
	Terceiro setor	2	6,7
Área profissional	Psicologia	9	30,0
	Administração, negócios e serviços	8	26,7
	Educação	4	13,3
	Tecnologia da informação	4	13,3
	Saúde	3	10,0
	Justiça e Direito	2	6,7
Modalidade de trabalho	Presencial	21	70,0
	Híbrida	9	30,0

Nota. As áreas profissionais foram agrupadas com base nas profissões e nas áreas de atuação informadas pelos participantes na etapa quantitativa, 150 profissionais foram recrutados por meio de chamadas online, redes institucionais, plataformas de pesquisa e projetos de extensão. A amostragem foi não probabilística por conveniência, adequada aos objetivos exploratórios das análises psicométricas. As idades variaram de 23 a 68 anos (*M* = 39,9; *DP* = 10,3), sendo 62,0% da amostra composta por mulheres. A maioria dos participantes possuía pós-graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado concluídos (84,7%).

Em relação à modalidade de trabalho, os participantes atuavam predominantemente na modalidade presencial (61,3%; n = 92), seguidos pelas modalidades híbrida (35,3%; n = 53) e remota (3,3%; n = 5). Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em duas condições (com versus sem definições operacionais) por meio de randomização automática do formulário. A distribuição dos participantes entre as condições foi examinada descritivamente antes das análises. As características sociodemográficas da amostra quantitativa são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

Características sociodemográficas da amostra quantitativa (N = 150)

Variável	Categoria	n	%
Gênero	Feminino	93	62,0
	Masculino	55	36,7
	Prefiro não responder	2	1,3
Escolaridade	Ensino médio completo	12	8,0
	Ensino superior completo	11	7,3
	Pós-graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado completo	127	84,7
Tipo de organização	Pública	101	67,3
	Privada	47	31,3
	Autônomo(a)/profissional liberal	2	1,3
Setor	Serviços	145	96,7
	Indústria	3	2,0
	Comércio	2	1,3
Modalidade de trabalho	Presencial	92	61,3
	Remoto	5	3,3
	Híbrido	53	35,3

A etapa qualitativa contou com participantes das cinco regiões brasileiras e de diferentes contextos ocupacionais, enquanto a amostra quantitativa apresentou diversidade ocupacional e educacional. Essas características contribuíram para a análise de diferentes perspectivas e possíveis variações linguísticas relevantes para o processo de adaptação transcultural da escala.

Embora a amostra de 150 participantes possa ser considerada modesta para análises fatoriais, estudos de simulação indicam que amostras menores podem produzir soluções estáveis quando os modelos apresentam estrutura unidimensional, um pequeno número de itens e cargas fatoriais elevadas (de Winter et al., 2009; MacCallum et al., 1999). Considerando que a escala avaliada possui quatro itens e cargas fatoriais superiores a 0,80, o tamanho amostral foi considerado adequado aos objetivos exploratórios desta etapa piloto.

3.2 Delineamento

Trata-se de um estudo metodológico de abordagem mista, conduzido conforme as diretrizes da ITC (2017) e as recomendações da AERA, da APA e da NCME (2014). O delineamento foi sequencial e complementar, permitindo que cada etapa orientasse as decisões subsequentes.

O procedimento envolveu quatro fases principais:

1. Tradução e retrotradução, realizadas por psicólogas bilíngues, seguidas de síntese consensual para assegurar equivalência conceitual, semântica e idiomática.

   Eventuais discrepâncias entre as versões traduzidas foram discutidas pela equipe de pesquisa, em conjunto com as

tradutoras, e resolvidas por consenso, com base em critérios de clareza semântica, fidelidade conceitual ao construto original e adequação cultural ao contexto brasileiro.

2. Avaliação por especialistas, que examinaram a clareza, a relevância e a fidelidade conceitual dos itens e das definições operacionais, o que resultou no cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC).
3. Grupos focais regionais nas cinco regiões brasileiras, destinados a verificar a inteligibilidade, a ressonância emocional e a adequação cultural, além de refinar as definições operacionais.
4. Etapa piloto quantitativa, na qual a versão adaptada foi aplicada a profissionais brasileiros para a realização de análise fatorial exploratória, estimativas de consistência interna e comparação exploratória entre versões com e sem definições operacionais.

As análises psicométricas tiveram caráter exploratório e buscaram fornecer informações preliminares sobre a estrutura interna e o desempenho dos itens.

O estudo adotou uma estratégia de integração metodológica, articulando análise temática reflexiva e dados estatísticos ao longo do processo de adaptação semântica, conceitual e cultural. Essa abordagem acompanha recomendações internacionais que ressaltam a necessidade de relacionar pressupostos teóricos, interpretações dos participantes e resultados empíricos. A combinação entre as etapas qualitativa e quantitativa orientou, assim, o refinamento da Escala de Cultura Emocional no Trabalho e a avaliação preliminar de suas propriedades no contexto brasileiro.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Companionate Love Scale / Escala de Cultura Emocional no Trabalho

A *Companionate Love Scale* foi desenvolvida por Barsade e O'Neill (2014) para avaliar emoções positivas nas relações de trabalho e está estruturada em quatro componentes: afeto, cuidado, compaixão e ternura. O construto refere-se à conexão emocional e ao suporte afetivo entre colegas.

A versão original apresenta evidências psicométricas sólidas: em uma amostra de 3.210 profissionais, os quatro itens carregaram em um único fator, com cargas entre 0,67 e 0,78 e alfa de Cronbach de 0,83, indicando elevada consistência interna e unidimensionalidade. As autoras também demonstraram associações consistentes entre o amor companheiro e a coesão grupal, a satisfação, o engajamento, o menor absenteísmo e a menor exaustão emocional, reforçando a relevância prática do amor companheiro.

O instrumento contém quatro itens, avaliados em uma escala Likert de 5 pontos (1 = nunca; 5 = quase sempre). Para este estudo, obteve-se autorização formal das autoras para a tradução e a adaptação cultural. A versão brasileira passou por tradução técnica, avaliação por especialistas, grupos focais regionais e análise psicométrica piloto.

A versão final, denominada Escala de Cultura Emocional no Trabalho, manteve os quatro itens originais e incorporou definições operacionais culturalmente refinadas ao longo do processo de adaptação transcultural (ver Apêndice A).

Essas definições operacionais foram elaboradas com base no referencial teórico do construto original e refinadas com evidências qualitativas, procedimento consistente com as recomendações contemporâneas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de escalas do tipo Likert (Jebb et al., 2021).

Os termos afeto, cuidado, compaixão e ternura foram ajustados linguisticamente com base na escuta dos participantes e no julgamento dos especialistas, preservando a coerência com o construto original e favorecendo sua adequação ao contexto cultural brasileiro.

3.3.2 Materiais Complementares

Além da escala principal, foram utilizados materiais de apoio para favorecer a transparência e a rastreabilidade dos procedimentos adotados e organizar as informações obtidas nas diferentes etapas do estudo:

- TCLE: apresentou objetivos, procedimentos, direitos dos participantes, garantias éticas, possibilidade de gravação dos grupos focais e tratamento confidencial dos dados.
- Roteiro dos grupos focais: composto por perguntas abertas sobre clareza semântica, ressonância emocional, adequação cultural dos itens e compreensão das definições operacionais, o que favorece a obtenção de dados contextualizados (Chand, 2025; Schuster et al., 2023).
- Formulário de Avaliação de Especialistas: estruturado em escala de 4 pontos (1 = inadequado; 4 = totalmente adequado) para avaliar a clareza, a relevância, a representatividade e a fidelidade conceitual dos itens. Os julgamentos permitiram o cálculo do IVC por item e globalmente, conforme Polit e Beck (2006), além de comentários qualitativos para ajustes linguísticos.
- Planilhas de codificação qualitativa e registros analíticos: permitiram documentar decisões interpretativas, códigos, memos e critérios de saturação, garantindo auditabilidade do processo qualitativo.

Esses materiais complementares contribuíram para a condução das etapas qualitativas e para a obtenção de informações preliminares sobre o conteúdo dos itens e os processos de resposta, em consonância com as orientações da ITC (2017), auxiliando no refinamento cultural e conceitual da Escala de Cultura Emocional no Trabalho.

3.4 Procedimentos e Resguardos Éticos

O processo de adaptação transcultural da *Companionate Love Scale* seguiu um delineamento misto sequencial, integrando etapas qualitativas e quantitativas de forma complementar, conforme recomendações clássicas e contemporâneas para adaptação de instrumentos em contextos multinacionais (Benlidayi & Gupta, 2024; Van de Vijver & Leung, 1997; Wen et al., 2025).

Inicialmente, a escala foi traduzida independentemente por duas psicólogas bilíngues e sintetizada pelos pesquisadores, a fim de favorecer a equivalência semântica, conceitual e idiomática. Em seguida, quatro especialistas das áreas de psicologia organizacional, psicometria e psicologia positiva avaliaram a clareza, a relevância e a fidelidade conceitual dos itens e das definições operacionais, o que resultou em um Índice de Validade de Conteúdo (IVC) global de 0,95 (Spoto et al., 2025).

Posteriormente, grupos focais regionais foram realizados nas cinco regiões brasileiras para analisar a inteligibilidade, a ressonância cultural e a adequação conceitual. As sessões, guiadas por um roteiro semiestruturado, incluíram parafraseamentos e

discussões sobre equivalência semântica. Os encontros foram gravados, transcritos e submetidos à análise temática reflexiva, fundamentada na saturação teórica e na triangulação entre pesquisadores (Ahmed et al., 2025), em consonância com abordagens contemporâneas de integração qualitativa na validação de instrumentos (Zhang & Browne, 2026).

Após os ajustes qualitativos, realizou-se uma etapa piloto com 150 profissionais brasileiros para avaliar evidências psicométricas preliminares da Escala de Cultura Emocional no Trabalho. Foram conduzidas análises de consistência interna e de investigação exploratória da estrutura interna, bem como comparações exploratórias entre versões com e sem definições operacionais, em consonância com recomendações contemporâneas para o desenvolvimento e a validação de instrumentos em múltiplas etapas (Lambert & Newman, 2023; Swan et al., 2023).

Os participantes foram randomizados automaticamente em duas condições (versão "com" versus "sem" definições operacionais) para examinar, de forma exploratória, possíveis efeitos da presença dessas definições nos padrões de resposta aos itens. Essa comparação teve como objetivo investigar se diferentes formas de apresentação dos itens estavam associadas a variações nas respostas dos participantes, sem constituir uma avaliação direta de compreensão, inteligibilidade ou clareza semântica.

Todos os procedimentos seguiram os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 e da Declaração de Helsinque. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o parecer CAAE nº 64195322.0.0000.5334. Os participantes receberam informações completas sobre o estudo, garantindo o consentimento livre e esclarecido, o anonimato, a confidencialidade e o armazenamento seguro dos dados.

Os procedimentos também foram orientados pelas diretrizes da ITC (2017), com registro das decisões adotadas nas diferentes etapas. Essa documentação favoreceu a transparência e a rastreabilidade do processo de adaptação.

3.5 Estratégia Analítica

A análise dos dados foi conduzida em etapas qualitativas e quantitativas, visando reunir evidências de validade baseadas no conteúdo dos itens, nos processos de resposta e na estrutura interna da Escala de Cultura Emocional no Trabalho, em alinhamento com abordagens contemporâneas de validade que integram aspectos conceituais, empíricos e interpretativos (Markus & Borsboom, 2024).

Na etapa qualitativa, as transcrições dos grupos focais e as avaliações dos especialistas foram submetidas à análise temática reflexiva (Alam et al., 2025; Gondim et al., 2023), que envolveu familiarização, codificação inicial, construção e refinamento de temas e elaboração de narrativas interpretativas. A triangulação entre pesquisadores aumentou a credibilidade das interpretações. As avaliações dos especialistas foram sistematizadas para o cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), estimado com base na proporção de juízes que atribuíram escores ≥ 3, conforme Polit e Beck (2006), em consonância com recomendações recentes para aprimoramento da validade de conteúdo (Spoto et al., 2025).

Na etapa quantitativa, os dados da aplicação piloto (N = 150) foram analisados no RStudio (versão 4.3.2). Inicialmente, foram realizadas análises descritivas para caracterizar a amostra e examinar o comportamento dos itens, incluindo médias, desvios-padrão, assimetria, curtose e verificação de dados faltantes. Como o percentual de valores ausentes foi inferior a 5%, adotou-se imputação simples pela média do item (Little & Rubin, 2019).

A consistência interna da escala foi avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, alfa ordinal e coeficiente ômega total ordinal. A adequação dos dados à análise fatorial foi examinada pelos índices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett.

A estrutura interna do instrumento foi investigada por meio de Análise Fatorial Exploratória (AFE), realizada com base em uma matriz de correlações policóricas e utilizando o estimador *Unweighted Least Squares* (ULS), apropriado para itens ordinais. Considerando o caráter preliminar desta etapa, as respostas obtidas nas duas condições de apresentação dos itens foram analisadas conjuntamente. A retenção de fatores foi determinada por análise paralela. Foram considerados critérios de adequação: cargas fatoriais ≥ 0,40, comunalidades satisfatórias, evidência de unidimensionalidade e coerência teórica da solução obtida. Além das cargas fatoriais, foram examinados os índices de ajuste do modelo, incluindo χ^2, RMSEA, TLI, RMSR e BIC.

Com caráter exploratório, realizou-se uma comparação entre as versões com e sem definições operacionais para investigar possíveis efeitos da apresentação dos itens nos padrões de resposta dos participantes. Essa análise não teve como objetivo avaliar a compreensão dos itens, a equivalência entre versões ou produzir evidências psicométricas de validade, mas apenas examinar possíveis efeitos de formulação e de apresentação associados às definições operacionais. O tamanho do efeito foi estimado pelo d de Cohen, considerando-se valores de 0,20, 0,50 e 0,80 como indicativos de efeitos pequenos, médios e grandes, respectivamente.

4. Resultados

4.1 Evidências de validade de conteúdo: avaliação por especialistas

Considerando as questões levantadas durante o processo de avaliação, a etapa qualitativa compreendeu duas rodadas de análise por especialistas, com cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), e duas rodadas de grupos focais, conduzidas até a obtenção de saturação teórica. As Tabelas 3 e 4 sintetizam o processo de adaptação transcultural e de refinamento semântico da escala. O IVC global foi de 0,95, com coeficientes variando de 0,83 a 1,00 entre os itens, indicando elevada concordância entre os especialistas quanto à clareza, relevância e adequação conceitual do instrumento.

Tabela 3

Resultados comparativos das rodadas com os juízes

Item	Rodada 1	Rodada 2
Afeto	Carinho como substituto, ausência de clareza devido à falta de definição operacional.	Manter o afeto, criticando a adoção de afeição por ser mais difícil de compreender.
Cuidado	Mantido.	Ampliar a definição para incluir ações verbais além de gestos.
Compaixão	Mantido.	Aumentar a acessibilidade ao público leigo, substituindo por empatia ou solidariedade.
Ternura	Dúvidas quanto à adequação ao contexto organizacional.	Manter o termo pela clareza conceitual, mas com ressalvas culturais devido à sua possível associação a vínculos íntimos.
Gentileza	Sugestão de uma substituta para a ternura, que originalmente não está presente na escala.	Mantido: incluir falas cordiais na definição.

Na primeira rodada, os especialistas questionaram especialmente os termos "afeto" e "ternura". Para afeto, apontaram a ausência de definição operacional e sugeriram carinho, descartado por ser mais íntimo e menos adequado ao contexto organizacional. Em ternura, relataram dificuldade em imaginar sua aplicação no trabalho, sugerindo alternativas como meiguice, gentileza, delicadeza ou sensibilidade, devido à possível associação a vínculos íntimos ou familiares. Cuidado e compaixão foram considerados adequados, embora houvesse questionamentos quanto ao tipo de autorrelato (emoções emitidas ou percebidas) e à capacidade de

discriminar entre os itens. Também se sugeriu revisar o nome original da escala para evitar associações com relacionamentos românticos. Diante dessas observações, foram incluídas definições operacionais para todos os itens e incorporado o termo "gentileza" como ampliação da dimensão afetiva.

Na etapa subsequente, na segunda rodada, os juízes avaliaram as modificações. O termo afeição, proposto como substituto de afeto, gerou controvérsia por ser mais difícil e conceitualmente redundante; recomendou-se o retorno a afeto, decisão adotada pelos pesquisadores. No item cuidado, sugeriu-se incluir manifestações verbais de apoio, além dos comportamentos não verbais. Para compaixão, recomendou-se avaliar alternativas como empatia ou solidariedade, consideradas semanticamente mais acessíveis, sem perda de rigor conceitual.

Apesar desses avanços, ternura permaneceu o ponto mais sensível: embora clara, continuava associada à intimidade, e sua substituição por delicadeza ou sensibilidade foi novamente sugerida. O item “gentileza”, por sua vez, foi considerado pertinente e coerente pelos especialistas, embora críticas mais específicas tenham surgido posteriormente nos grupos focais.

Como resultado desse processo iterativo, após a última rodada de avaliação, o IVC global atingiu 0,95, com coeficientes individuais variando entre 0,83 (Afeto) e 1,00 (Cuidado, Compaixão e Gentileza), sendo Ternura o item com IVC = 0,92, indicando elevada concordância entre especialistas quanto à clareza, relevância e fidelidade conceitual dos itens, com base em critérios quantitativos explícitos de validade de conteúdo. A partir desses achados, e com base nas definições operacionais revisadas, iniciou-se a etapa de grupos focais para aprofundar a avaliação da inteligibilidade semântica e da adequação cultural da escala no contexto organizacional brasileiro. A Tabela 4 apresenta a evolução das definições operacionais ao longo do processo de adaptação.

Tabela 4

Evolução das definições operacionais ao longo do processo de adaptação transcultural

Item	Definição após especialistas – versão preliminar	Definições após grupos focais – versão final
Afeto	Expressões de proximidade emocional e apreço entre colegas, como compartilhar sentimentos, ouvir com atenção, demonstrar carinho e oferecer palavras de encorajamento no ambiente de trabalho.	Demonstram proximidade emocional com os colegas por meio de escuta atenta, incentivo, reconhecimento de conquistas e palavras acolhedoras.
Cuidado	Ações de atenção ativa às necessidades dos colegas, por meio de gestos e falas que indiquem interesse, apoio e disponibilidade no cotidiano laboral.	Oferecem ajuda prática ou apoio espontâneo quando percebem que algum colega precisa, demonstrando atenção ao bem-estar do outro.
Compaixão	Atitudes motivadas pela preocupação com o sofrimento do outro, expressas em presença solidária, suporte emocional e disposição para estar junto diante das dificuldades.	Demonstram sensibilidade ao sofrimento dos colegas por meio de apoio emocional, escuta atenta e presença nos momentos difíceis.
Ternura	Atos que expressam delicadeza e suavidade nas relações, por meio de palavras gentis, olhares acolhedores ou gestos suaves nas interações interpessoais.	Expressam delicadeza nas interações por meio de gestos atenciosos, olhar acolhedor e tom de voz gentil.
Gentileza	Ações voluntárias que promovem bem-estar no convívio profissional, como gestos e falas cordiais, respeitosas e atentas, sem expectativa de retorno.	Removido.

4.2 Avaliação da inteligibilidade semântica e adequação cultural: resultados dos grupos focais

Nos grupos focais, avaliaram-se o nome da escala, os itens e as definições operacionais, considerando as especificidades linguísticas e culturais das cinco regiões brasileiras. Conforme mencionado, a Tabela 4 sintetiza a evolução das definições operacionais ao longo do processo de adaptação, bem como as modificações decorrentes das discussões realizadas nessa etapa.

O nome original, Amor Companheiro no Trabalho, suscitou questionamentos recorrentes nos grupos focais, sobretudo nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, por remeter a vínculos íntimos ou românticos. No Sul, embora compreendido, foi

considerado pouco usual no vocabulário organizacional. Alternativas como Amor Companheiro e Amor Colaborativo foram propostas, até que o nome Escala de Cultura Emocional no Trabalho foi considerado mais adequado por seu caráter neutro e por estar alinhado ao ambiente profissional. No que se refere aos itens, afeição recebeu críticas por soar excessivamente técnica ou literária. No Sul e no Sudeste, recomendou-se o retorno ao termo afeto, considerado mais cotidiano e associado à escuta e ao reconhecimento, embora houvesse certa ambiguidade no Nordeste e no Centro-Oeste. Diante dessas considerações, a versão final manteve afeto, acompanhado de definição operacional.

De forma consistente, o cuidado foi amplamente aceito, associado à atenção e ao apoio. Por outro lado, a compaixão gerou divergências regionais: bem aceita no Sul, mas vista no Nordeste, Norte e Sudeste como ligada a sofrimento profundo, religiosidade ou piedade. Sugeriram-se termos mais neutros, como empatia ou solidariedade, mas, devido às diferenças conceituais, manteve-se a expressão "compaixão", com ajustes para enfatizar o apoio emocional e evitar conotações religiosas. De maneira semelhante, ternura foi o item mais sensível tanto para juízes quanto para participantes, devido à forte associação com vínculos íntimos ou familiares. Embora tenham sido sugeridas alternativas, como "delicadeza" e "sensibilidade", optou-se por manter o termo original, entendido como "delicadeza" nas interações profissionais. Em contraste com os itens anteriores, a gentileza, incluída após a recomendação dos especialistas, foi rejeitada nos grupos focais, especialmente no Norte, Nordeste e Sudeste, por ser percebida como um comportamento socialmente esperado ou estratégico, nem sempre ligado a um valor afetivo autêntico. Além disso, a definição foi considerada idealizada. Assim, o item foi excluído da versão final da escala.

Em conjunto, os resultados das avaliações por especialistas e dos grupos focais forneceram evidências sobre a inteligibilidade semântica, a adequação cultural e a coerência conceitual dos itens. Após a exclusão do item "Gentileza" e o refinamento das definições operacionais, a versão final da escala, composta por quatro itens, foi submetida à etapa quantitativa para investigação preliminar de suas propriedades psicométricas.

4.3 Efeito das definições operacionais sobre os padrões de resposta

Após a definição da versão final da escala, avaliou-se experimentalmente o possível efeito das definições operacionais sobre os padrões de resposta dos participantes. Conforme apresentado na Tabela 5, os testes *t* para amostras independentes não identificaram diferenças estatisticamente significativas entre as versões com e sem definições operacionais em nenhum dos itens ($p > 0,05$). Os tamanhos de efeito foram pequenos para Afeto ($d = 0,24$), Cuidado ($d = 0,20$) e Ternura ($d = 0,27$), e desprezíveis para Compaixão ($d = 0,05$). Esses resultados sugerem que a inclusão das definições operacionais produziu apenas alterações modestas nos padrões de resposta, sem evidências de impacto substancial nos escores dos participantes.

Tabela 5

Comparação Exploratória dos Padrões de Resposta Entre Versões Com e Sem Definições Operacionais

Emoção	*M* (DP) – com	*M* (DP) – sem	*t*	gl	*p*	*d* de Cohen
Afeto	3,56 (1,03)	3,33 (1,03)	1,33	148	0,186	0,24
Cuidado	3,70 (1,14)	3,48 (1,00)	1,13	148	0,260	0,20
Compaixão	3,33 (1,30)	3,28 (1,08)	0,28	148	0,781	0,05
Ternura	3,24 (1,24)	2,95 (1,04)	1,46	148	0,146	0,27

Nota. Comparação das médias de percepção da expressão emocional no ambiente de trabalho entre participantes que responderam aos itens acompanhados de definições operacionais (“com”) e aqueles que responderam apenas aos termos (“sem”). A análise incluiu as médias e os desvios-padrão (DP) de cada grupo, testes *t* de Student para amostras independentes, graus de liberdade (gl), valores de *p* e tamanho de efeito (*d* de Cohen).

4.4 Evidências preliminares de estrutura interna

4.4.1 Análise Fatorial Exploratória

O índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,857) e o teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2(6) = 479{,}83$, $p < 0{,}001$, apoiaram a adequação dos dados à análise fatorial exploratória. A análise paralela indicou a retenção de um único fator, em consonância com a hipótese teórica de unidimensionalidade da escala. A análise fatorial exploratória, conduzida com base em uma matriz de correlações policóricas e no estimador ULS, sugeriu uma solução unifatorial. As cargas fatoriais variaram de 0,839 a 0,917; as comunalidades oscilaram entre 0,704 e 0,840 e o fator único explicou 77% da variância total dos itens. Esses resultados são apresentados na Tabela 6. Os índices de ajuste sugeriram adequação da solução aos dados desta amostra piloto: $\chi^2(2) = 2{,}58$, $p = 0{,}276$; RMSEA = 0,043; TLI = 0,996; RMSR = 0,009; e BIC = −7,43.

Tabela 6

Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala de Cultura Emocional no Trabalho

Item	λ	h^2	u^2
Afeto	0,871	0,767	0,233
Cuidado	0,885	0,783	0,217
Compaixão	0,917	0,840	0,160
Ternura	0,839	0,704	0,296

Nota. λ = Carga fatorial; h^2 = comunalidade; u^2 = unicidade.

4.4.2 Precisão dos escores

Os coeficientes de consistência interna foram elevados nesta amostra piloto: o alfa de Cronbach foi de 0,905, enquanto o alfa ordinal e o coeficiente ômega total ordinal foram de 0,931.

Os resultados da análise fatorial exploratória, interpretados em conjunto com as cargas fatoriais e os coeficientes de consistência interna, foram compatíveis com uma estrutura unifatorial dos quatro itens. Esses achados fornecem informações preliminares sobre a estrutura interna e a precisão dos escores da versão adaptada, devendo ser interpretados à luz do caráter piloto e exploratório desta etapa.

5. Discussão

Este estudo reuniu fontes complementares de informação para orientar a adaptação transcultural da Escala de Cultura Emocional no Trabalho ao contexto brasileiro, em consonância com os Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014). A avaliação por especialistas examinou o conteúdo dos itens; os grupos focais contribuíram para compreender os processos de resposta e as particularidades semânticas e culturais; e a etapa quantitativa forneceu informações preliminares sobre a estrutura interna e a consistência dos escores. A discussão desses resultados considera, inicialmente, as decisões semânticas e conceituais e, posteriormente, os achados quantitativos da amostra piloto.

A avaliação por especialistas indicou elevada concordância quanto à clareza, à relevância e à adequação conceitual dos itens, com IVC global de 0,95 e coeficientes individuais entre 0,83 e 1,00. Essa concordância quantitativa, entretanto, não eliminou tensões interpretativas, principalmente relacionadas aos termos afeto, ternura e compaixão. Os resultados evidenciam, portanto, que os índices de validade de conteúdo devem ser interpretados em articulação com informações qualitativas, uma vez que avaliações

numéricas isoladas podem não captar nuances semânticas e culturais relevantes para a adaptação transcultural (AERA, APA, & NCME, 2014; ITC, 2017).

A articulação entre as avaliações dos especialistas e as discussões dos grupos focais orientou o refinamento dos itens cujos significados variavam entre regiões e contextos socioculturais. As principais tensões envolveram associações com a intimidade, a religiosidade e com formas distintas de expressão afetiva no trabalho. As decisões buscaram equilibrar as sugestões dos participantes, a inteligibilidade cultural e a preservação do núcleo conceitual da escala original (ITC, 2017; Padilla & Benítez, 2014; Van de Vijver & Leung, 1997).

Uma das primeiras tensões envolveu o nome original, "Amor Companheiro no Trabalho", criticado por evocar vínculos íntimos ou românticos. Essa interpretação é coerente com a decisão de Barsade e O'Neill (2014) de não utilizar diretamente o termo "amor" nos itens da escala original. Diante disso, adotou-se a denominação Escala de Cultura Emocional no Trabalho, considerada mais compatível com o contexto profissional e com as dimensões interpessoais e funcionais do construto (Fernandes & Fernandes, 2015; Shaver et al., 1987; Squassoni & Matsukura, 2014).

A necessidade de definições operacionais também emergiu nas avaliações dos especialistas e tornou-se mais evidente nos grupos focais, cujos participantes relataram dificuldade em interpretar termos emocionais sem um referencial explícito. Embora a ITC (2017) recomende instruções e definições quando houver risco de variações culturais relevantes, sua inclusão exigiu conciliar precisão conceitual e inteligibilidade. Esse equilíbrio orientou o refinamento das definições, preservando o construto e, simultaneamente, considerando os processos de interpretação dos participantes (Padilla & Benítez, 2014; Wen et al., 2025).

A trajetória do item "gentileza" exemplifica essa tensão entre coerência teórica e interpretação contextual. Embora recomendado pelos especialistas, o item foi percebido nos grupos focais como um comportamento socialmente esperado ou estratégico, não necessariamente associado a uma expressão afetiva autêntica. Sua definição operacional, baseada em ações sem expectativa de retorno, também foi considerada idealizada em ambientes hierárquicos. A exclusão do item resultou, assim, da discrepância entre sua formulação teórica e os significados atribuídos pelos participantes em seus contextos de trabalho (Padilla & Benítez, 2014; Wen et al., 2025).

Do ponto de vista metodológico, a exclusão de "gentileza" evidencia a diferença entre aceitabilidade social e representatividade conceitual. Um comportamento pode ser avaliado positivamente e, ainda assim, não refletir adequadamente o domínio afetivo investigado. Esse resultado reforça a importância de examinar os processos de resposta durante adaptações transculturais, pois itens teoricamente plausíveis podem adquirir significados distintos quando interpretados por participantes inseridos em contextos específicos (AERA, APA, & NCME, 2014; Padilla & Benítez, 2014).

Outra decisão conceitual relevante envolveu os termos "compaixão" e "empatia". Embora "empatia" tenha sido considerada mais acessível no contexto organizacional, optou-se por manter "compaixão" devido à distinção teórica entre os construtos (Decety & Jackson, 2004; Goetz et al., 2010) e às evidências de que disposições empáticas e pró-sociais se associam de maneiras distintas a fundamentos morais e à identidade moral (Dawson et al., 2023). A definição operacional foi, então, ajustada para enfatizar a presença e o apoio emocional e reduzir as associações religiosas, conciliando coerência conceitual e ressonância cultural.

O termo “ternura”, por sua vez, encontrou resistência devido à associação a vínculos íntimos, mas foi mantido por meio de uma redefinição operacional centrada na delicadeza das interações profissionais. Essa decisão preservou o conteúdo conceitual do item e buscou torná-lo mais inteligível no contexto organizacional, seguindo o princípio de equivalência conceitual recomendado para adaptações transculturais (ITC, 2017). Processo semelhante é observado em outras adaptações brasileiras, nas quais ajustes linguísticos foram necessários para aproximar o conteúdo dos itens do repertório cultural dos participantes (Martiny et al., 2011; Moraes et al., 2023).

Consideradas em conjunto, essas decisões concentraram-se nos níveis semântico e operacional e preservaram o núcleo conceitual do construto original. A versão resultante deve, portanto, ser compreendida como uma adaptação transcultural da escala, e não como um instrumento conceitualmente distinto. Essa preservação favorece a comparabilidade teórica em estudos futuros, embora a equivalência psicométrica ainda precise ser examinada em amostras independentes (ITC, 2017; Van de Vijver & Leung, 1997).

A realização de grupos focais nas cinco regiões brasileiras ampliou a identificação de variações linguísticas e interpretativas relacionadas aos itens e às definições operacionais. Esse procedimento permitiu examinar aspectos do conteúdo, da inteligibilidade semântica e da adequação cultural que dificilmente seriam captados apenas por indicadores quantitativos. Dessa maneira, a inclusão regional respondeu a limitações apontadas em estudos anteriores conduzidos com amostras culturalmente mais restritas (Andrade et al., 2020; Esteves, 2014; Gomide Júnior et al., 2020; Rocha et al., 2022).

Na etapa quantitativa, a comparação exploratória entre as versões com e sem definições operacionais não revelou diferenças estatisticamente significativas nos escores dos itens ($p > 0,05$). Os tamanhos de efeito foram pequenos para afeto ($d = 0,24$), cuidado ($d = 0,20$) e ternura ($d = 0,27$) e desprezíveis para compaixão ($d = 0,05$). Desse modo, a presença das definições operacionais esteve associada apenas a variações modestas nos padrões de resposta desta amostra piloto.

A interpretação desses resultados exige cautela, pois a ausência de diferenças estatisticamente significativas não permite concluir que as versões sejam equivalentes ou que as definições tenham aumentado a compreensão e a clareza semântica. As variações observadas podem estar relacionadas à forma de apresentação e à contextualização dos itens, sugerindo que as definições operacionais podem influenciar a interpretação dos participantes sem modificar significativamente seus escores. Essa possibilidade reforça a necessidade de articular os resultados quantitativos às informações qualitativas obtidas nos grupos focais (AERA, APA, & NCME, 2014; Padilla & Benítez, 2014).

Quanto à estrutura interna, a análise paralela e a análise fatorial exploratória sugeriram uma solução unifatorial, na qual afeto, cuidado, compaixão e ternura podem representar manifestações complementares de uma dimensão afetiva comum. As cargas fatoriais entre 0,839 e 0,917, as comunalidades entre 0,704 e 0,840 e a variância explicada de 77% foram compatíveis com essa interpretação na amostra piloto (Lambert & Newman, 2023). Os resultados também se alinham à concepção teórica de Barsade e O’Neill (2014), mas permanecem exploratórios e requerem replicação em uma amostra independente antes que a estrutura seja considerada confirmada.

Em relação aos processos de resposta, as diferenças observadas nos escores não permitem identificar, isoladamente, os mecanismos mobilizados pelos participantes ao responder aos itens. Essa fonte de evidência envolve as operações cognitivas e interpretativas presentes na interação com o instrumento e requer informações adicionais sobre a compreensão dos termos (AERA, APA, & NCME, 2014). Nesse aspecto, os grupos focais complementaram os resultados quantitativos ao revelar ambiguidades e diferentes formas de contextualizar o afeto, o cuidado, a compaixão e a ternura (Padilla & Benítez, 2014).

A integração dos resultados qualitativos e quantitativos oferece, portanto, indícios preliminares sobre a adequação da versão brasileira para investigar as dimensões emocionais das interações no trabalho. Os resultados qualitativos orientaram o refinamento semântico e operacional dos itens, enquanto a etapa quantitativa forneceu informações iniciais sobre os padrões de resposta, a estrutura interna e a consistência dos escores. Esses achados devem ser interpretados considerando o caráter piloto do estudo, a amostragem não probabilística e o número reduzido de itens (AERA, APA, & NCME, 2014; Lambert & Newman, 2023; Schwenck & Domenico, 2023).

A principal contribuição do estudo reside na descrição sistemática de um processo de adaptação que articulou o conteúdo dos itens, os processos de resposta e a investigação exploratória da estrutura interna. A possível solução unifatorial identificada constitui uma informação complementar às decisões semânticas e culturais, e não uma confirmação definitiva da estrutura da escala. Estudos com amostras maiores, mais diversificadas e independentes serão necessários para ampliar essas evidências e examinar os contextos em que os escores poderão ser interpretados adequadamente (AERA, APA, & NCME, 2014; Markus & Borsboom, 2024).

5.1 Recomendações para ação

Considerando o caráter exploratório e preliminar deste estudo, as recomendações apresentadas devem ser interpretadas como possibilidades de aplicação e direções futuras, e não como intervenções empiricamente testadas. Os resultados sugerem que a Escala de Cultura Emocional no Trabalho pode contribuir para a avaliação de aspectos emocionais das relações profissionais, especialmente em processos de diagnóstico organizacional e de monitoramento do clima interpessoal. As recomendações a seguir são apresentadas em dois níveis: aplicações organizacionais e implicações sistêmicas. Algumas recomendações decorrem diretamente dos achados qualitativos obtidos nos grupos focais e na avaliação por especialistas, particularmente das evidências relacionadas à inteligibilidade semântica, aos processos de resposta e às diferenças culturais observadas entre as regiões. Outras representam implicações teóricas fundamentadas na literatura sobre cultura emocional, clima organizacional e saúde ocupacional.

Nível 1: Recomendações para práticas organizacionais internas

a. Utilizar a escala como ferramenta complementar em diagnósticos organizacionais

Departamentos de Recursos Humanos, equipes de Desenvolvimento Humano e Organizacional, serviços de saúde ocupacional e psicólogos organizacionais podem utilizar a escala como instrumento complementar para avaliar aspectos da cultura emocional no ambiente de trabalho. Os resultados devem ser interpretados de forma contextualizada, considerando características institucionais, regionais e ocupacionais. Como exemplo, a escala pode ser utilizada em avaliações de clima organizacional culturalmente sensíveis, permitindo identificar como expressões de afeto, cuidado, compaixão e ternura são percebidas em diferentes setores ou equipes da organização. Essa recomendação decorre diretamente das variações semânticas e culturais identificadas nos grupos focais, que evidenciaram diferentes interpretações dos construtos avaliados.

b. Adotar procedimentos de aplicação que favoreçam a interpretação contextualizada dos itens

As dificuldades observadas na interpretação de termos como “compaixão” e “ternura” sugerem a importância de procedimentos que auxiliem a compreensão dos itens durante a aplicação da escala. Entre as possibilidades estão protocolos padronizados de aplicação, sessões breves de esclarecimento ou discussões guiadas conduzidas por profissionais capacitados. Em programas de desenvolvimento organizacional, esses procedimentos podem incluir sessões breves de interpretação coletiva dos construtos avaliados, reduzindo ambiguidades semânticas observadas durante o processo de adaptação transcultural. Essa recomendação está diretamente relacionada aos resultados qualitativos obtidos durante o processo de adaptação transcultural.

c. Integrar indicadores de cultura emocional a avaliações institucionais mais amplas

Com base na literatura sobre cultura emocional organizacional, departamentos de Recursos Humanos e serviços de saúde ocupacional podem considerar a utilização complementar da escala em conjunto com indicadores de clima organizacional, bem-estar, saúde ocupacional e fatores psicossociais do trabalho. Essa proposição constitui uma implicação teórica, fundamentada em pesquisas anteriores, e não um resultado empírico direto deste estudo.

d. Subsidiar ações futuras de capacitação e desenvolvimento

Os resultados qualitativos indicam que diferentes grupos podem atribuir significados distintos aos construtos avaliados. Nesse contexto, programas de capacitação conduzidos por equipes de treinamento, de desenvolvimento de pessoas e de psicólogos organizacionais poderão abordar a interpretação dos aspectos emocionais das relações de trabalho e sua relevância para a convivência profissional. Trata-se de uma projeção teórica baseada na literatura e nos achados qualitativos, que não foi avaliada empiricamente nesta pesquisa.

e. Priorizar o uso coletivo e institucional da escala

Considerando o estágio inicial de desenvolvimento do instrumento e as diferenças culturais identificadas, recomenda-se que a escala seja utilizada prioritariamente para diagnósticos coletivos e monitoramento institucional, evitando interpretações individualizadas ou decisões de natureza avaliativa sobre trabalhadores específicos.

Nível 2: Implicações sistêmicas e políticas públicas

f. Considerar a cultura emocional como uma dimensão potencialmente relevante para a saúde ocupacional.

Os resultados qualitativos evidenciaram a relevância atribuída pelos participantes às expressões de afeto, cuidado, compaixão e ternura nas relações profissionais. Esses achados sugerem que serviços de saúde ocupacional, programas institucionais de bem-estar, departamentos de recursos humanos e órgãos responsáveis por políticas de saúde do trabalhador podem considerar, de forma exploratória, a inclusão de indicadores relacionados à cultura emocional nos diagnósticos organizacionais, nos programas de promoção da saúde mental ocupacional e nas estratégias de monitoramento de riscos psicossociais. Como exemplo, tais indicadores poderiam ser incorporados a avaliações de clima organizacional culturalmente sensíveis ou a protocolos institucionais voltados à compreensão das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Essa proposição constitui uma possibilidade futura de aplicação, fundamentada nos achados qualitativos e na literatura sobre cultura emocional organizacional, e depende de evidências adicionais que investiguem a relação entre cultura emocional, bem-estar ocupacional e indicadores de saúde do trabalhador.

5.2 Limitações e Direções Futuras

As limitações deste estudo decorrem principalmente do caráter piloto da etapa quantitativa e das características da amostragem. Embora tenham sido seguidas diretrizes internacionais de adaptação transcultural, os resultados psicométricos são exploratórios e devem ser interpretados com cautela. Sua replicação exigirá amostras maiores e delineamentos capazes de ampliar a representatividade dos diferentes contextos de trabalho.

A amostra quantitativa foi não probabilística e não representa a população trabalhadora brasileira, ainda que os grupos focais tenham incluído participantes das cinco regiões do país. Essa distinção é importante porque a diversidade regional na etapa qualitativa contribuiu para examinar variações semânticas, mas não amplia automaticamente a representatividade na etapa quantitativa. Consequentemente, a generalização dos resultados é limitada, e os parâmetros estimados e a solução fatorial requerem replicação em amostras independentes.

Outras limitações dizem respeito à ausência de testes de invariância entre grupos sociodemográficos e ao uso exclusivo de medidas de autorrelato. A invariância não examinada restringe comparações relacionadas ao gênero, à escolaridade e ao setor de atuação, enquanto o autorrelato pode ser influenciado pela desejabilidade social, especialmente em itens referentes à afetividade e às relações interpessoais no trabalho.

O tamanho da amostra também deve ser considerado na interpretação da estrutura interna. Estudos de simulação indicam que amostras menores podem produzir estimativas adequadas em modelos unidimensionais com poucos itens e cargas elevadas (de Winter et al., 2009; MacCallum et al., 1999), mas essa condição não elimina a necessidade de replicação. Ademais, a análise exploratória reuniu respostas das condições com e sem definições operacionais, tornando necessário examinar, em pesquisas futuras, separadamente a versão final acompanhada das definições.

Diante dessas limitações, estudos futuros deverão realizar análise fatorial confirmatória da versão final em amostras maiores e independentes, testar sua invariância entre grupos e examinar o funcionamento dos itens por meio da Teoria de Resposta ao Item. Também será necessário reunir evidências sobre as relações entre os escores e o engajamento, o bem-estar, a coragem social, o clima organizacional e o burnout. Estudos transculturais, longitudinais e multimétodos poderão ampliar essa agenda ao integrar autorrelato, observações e indicadores organizacionais.

O desenvolvimento dessa agenda permitirá ampliar as evidências sobre a interpretação dos escores e delimitar as condições em que a Escala de Cultura Emocional no Trabalho poderá ser empregada. Essas investigações também contribuirão para compreender se suas propriedades de mensuração se mantêm em diferentes grupos, setores e contextos organizacionais.

6. Conclusões

Este estudo ilustrou a complexidade da adaptação transcultural de uma escala de emoções no contexto organizacional. O processo adotado integrou avaliação por especialistas, grupos focais regionais e análises quantitativas exploratórias, o que evidenciou que a adaptação exige mais do que a tradução literal. Ela demanda atenção à coerência conceitual, à diversidade cultural e aos significados atribuídos pelos participantes aos termos emocionais.

A Escala de Cultura Emocional no Trabalho permanece em estágio inicial de investigação, mas os resultados oferecem indícios preliminares de coerência conceitual e adequação cultural ao contexto brasileiro. As definições operacionais contribuíram para contextualizar os itens nos grupos focais, enquanto seus efeitos quantitativos sobre os padrões de resposta foram modestos. Essa diferença reforça o caráter complementar das informações qualitativas e quantitativas no processo de adaptação.

A principal contribuição do estudo consiste na descrição transparente e sistemática das decisões semânticas, conceituais e culturais envolvidas na adaptação do instrumento. De forma complementar, os resultados quantitativos fornecem informações preliminares sobre a possível estrutura unifatorial da medida e a consistência interna dos escores, sem constituírem uma validação psicométrica definitiva.

A continuidade dessa investigação deverá concentrar-se no exame da estrutura interna em amostras maiores e independentes, na obtenção de fontes adicionais de evidências de validade e na delimitação dos possíveis contextos de aplicação. Até que essas etapas sejam realizadas, o instrumento deve ser compreendido como uma medida em desenvolvimento, cujo potencial para investigar e monitorar culturas emocionais no trabalho ainda precisa ser avaliado.

References

Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M. M., & Khdhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health, 6*, 100198. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198

Alam, M. S., Asmawi, A., & Fatema, S. (2025). Focus group discussions (FGDs) for qualitative and mixed-method approaches: Principles, applications, and key considerations. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities, 5*(4), 51–56. https://doi.org/10.55544/ijrah.5.4.8

Alves, R. M. R., Calado, A. P. D. M., Van Der Linden, V., Bello, M. A. F. C., & Andrade, L. B. D. (2023). Brazilian version of the CHOP INTEND scale: Cross-cultural adaptation and validation. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria, 81*(9), 816–824. https://doi.org/10.1055/s-0043-1772832

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. https://www.aera.net/publications/books/standards-for-educational-and-psychological-testing-2014-edition

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Andrade, A. L. D., Matos, F. R., Lobianco, V. M. P., & Broseguini, G. B. (2020). (In)civilidade no trabalho: Medidas e modelos. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 20*(1), 914–921. https://doi.org/10.17652/rpot/2020.1.16841

Barsade, S. G., & O'Neill, O. A. (2014). What's love got to do with it? A longitudinal study of the culture of companionate love and employee and client outcomes in a long-term care setting. *Administrative Science Quarterly, 59*(4), 551–598. https://doi.org/10.1177/0001839214538636

Benlidayi, I. C., & Gupta, L. (2024). Translation and cross-cultural adaptation: A critical step in multi-national survey studies. *Journal of Korean Medical Science, 39*(49), e336. https://doi.org/10.3346/jkms.2024.39.e336

Bossardi, C. N., Souza, C. D. D., Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., Schmidt, B., Vieira, M. L., Paquette, D., & Crepaldi, M. A. (2018). Cross-cultural adaptation and evidence of validity of the Questionnaire d'Engagement Paternel. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 34*, e3439. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3439

Chand, S. P. (2025). Methods of data collection in qualitative research: Interviews, focus groups, observations, and document analysis. *Advances in Educational Research and Evaluation, 6*(1), 303–317. https://doi.org/10.25082/AERE.2025.01.001

Dawson, K. J., Han, H., & Choi, Y. R. (2023). How are moral foundations associated with empathic traits and moral identity? *Current Psychology, 42*, 10836–10848. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02372-5

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

de Winter, J. C. F., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research, 44*(2), 147–181. https://doi.org/10.1080/00273170902794206

Esteves, M. (2014). *Adaptação transcultural de uma medida de fatores de absenteísmo para a realidade brasileira* [Master's thesis, Universidade Federal de Uberlândia]. https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.519

Fernandes, M. G., & Fernandes, H. M. (2015). Tradução, adaptação transcultural e propriedades psicométricas da versão brasileira do Test of Performance Strategies. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(1), 136–146. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528115

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. R. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin, 136*(3), 351–374. https://doi.org/10.1037/a0018807

Gomide Júnior, S., Esteves, M. A. S., & Silva, L. C. O. (2020). Adaptação e validação transcultural de uma medida de fatores de absenteísmo. *Psico-USF, 25*(2), 357–369. https://doi.org/10.1590/1413-82712020250213

Gondim, S. M. G., Carneiro, L. L., Morais, F. A. D., Peixoto, L. S. A., Moscon, D. C. B., & Andrade, R. S. (2023). Focus groups in Brazilian research: Current scenario and methodological challenges. *Paidéia (Ribeirão Preto), 33*, e3324. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3324

International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf

Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A review of key Likert scale development advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology, 12*, 637547. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Lambert, L. S., & Newman, D. A. (2023). Construct development and validation in three practical steps: Recommendations for reviewers, editors, and authors. *Organizational Research Methods, 26*(4), 574–607. https://doi.org/10.1177/10944281221115374

Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2019). *Statistical analysis with missing data* (3rd ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119482260

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84–99. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84

Manzi-Oliveira, A. B., Balarini, F. B., Marques, L. A. D. S., & Pasian, S. R. (2011). Adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica: Levantamento dos estudos realizados no Brasil de 2000 a 2010. *Psico-USF, 16*(3), 367–381. https://doi.org/10.1590/s1413-82712011000300013

Markus, K. A., & Borsboom, D. (2024). *Frontiers of test validity theory: Measurement, causation, and meaning*. Routledge.

Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. D. G., & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(2), 247–256. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427205

Martiny, C., Silva, A. C. D. O. E., Nardi, A. E., & Pachana, N. A. (2011). Tradução e adaptação transcultural da versão brasileira do Inventário de Ansiedade Geriátrica (GAI). *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo), 38*(1), 8–12. https://doi.org/10.1590/s0101-60832011000100003

Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 111–121. https://doi.org/10.21500/20112084.857

Moraes, R. M. D., Istoe, R. S. C., & Miranda, V. A. (2023). Escala de Estressores de Desafio Social no Trabalho: Validação psicométrica e aplicação no contexto brasileiro. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 23*(2), 2454–2460. https://doi.org/10.5935/rpot/2023.2.24256

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

Nascimento, E. D., Coutinho, A. C. A. M., Andrade, J. E. D., & Mendonça, L. M. M. (2015). Adaptação transcultural da Workplace Deviance Scale (WDS) para o contexto brasileiro. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 15*(4), 384–396. https://doi.org/10.17652/rpot/2015.4.649

Padilla, J. L., & Benítez, I. (2014). Validity evidence based on response processes. *Psicothema, 26*(1), 136–144. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.259

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health, 29*(5), 489–497. https://doi.org/10.1002/nur.20147

Rocha, F. D. S., Barham, E. J., & Santis, L. D. (2022). Work/life balance self-assessment scale: Adaptação brasileira e evidências de validade. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 22*(3), 2119–2127. https://doi.org/10.5935/rpot/2022.3.22950

Santos Júnior, C. J. D., & Costa, P. J. M. D. S. (2022). Adaptação transcultural e validação para o português (Brasil) do Parent Attitudes About Childhood Vaccine (PACV). *Ciência & Saúde Coletiva, 27*, 2057–2070. https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.11802021

Schuster, R. C., Brewis, A., Wutich, A., Safi, C., Vanrespaille, T. E., Bowen, G., SturtzSreetharan, C., McDaniel, A., & Ochandarena, P. (2023). Individual interviews versus focus groups for evaluations of international development programs: Systematic testing of method performance to elicit sensitive information in a justice study in Haiti. *Evaluation and Program Planning, 97*, 102208. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102208

Schwenck, R. C. B., & Domenico, E. B. L. D. (2023). Adaptação transcultural e validação do "Health Sciences Evidence-Based Practice Questionnaire" para o português do Brasil. *Revista Mineira de Enfermagem, 27*, e38648. https://doi.org/10.35699/2316-9389.2023.38648

Shaver, P. R., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1987). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. In R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 68–99). Yale University Press.

Spoto, A., Nucci, M., Prunetti, E., & Vicovaro, M. (2025). Improving content validity evaluation of assessment instruments through formal content validity analysis. *Psychological Methods, 30*(2), 203–222. https://doi.org/10.1037/met0000545

Squassoni, C. E., & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa dos Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(1), 71–80. https://doi.org/10.1590/s0102-79722014000100009

Stédile, R. F. N., & Martins, E. S. (2020). O impacto da gentileza nas empresas. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 1*(3), 18–56. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/administracao/impacto-da-gentileza

Swan, K., Speyer, R., Scharitzer, M., Farneti, D., Brown, T., Woisard, V., & Cordier, R. (2023). Measuring what matters in healthcare: A practical guide to psychometric principles and instrument development. *Frontiers in Psychology, 14*, 1225850. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1225850

Van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Sage Publications.

Wen, N. J., Amir, D., Clegg, J. M., Davis, H. E., Dutra, N. B., Kline, M. A., Lew-Levy, S., MacGillivray, T., Pamei, G., Wang, Y., Xu, J., & Rawlings, B. S. (2025). Construct validity in cross-cultural, developmental research: Challenges and strategies for improvement. *Evolutionary Human Sciences, 7*, e17. https://doi.org/10.1017/ehs.2025.3

Zhang, J., & Browne, W. J. (2026). Assessment development and validation using mixed methods methodology: An example from assessing scientific argumentation competence. *Journal of Mixed Methods Research, 20*(2), 114–139. https://doi.org/10.1177/15586898251355843

Statements

Originality Statement: This article is an original work and has not been previously published or made publicly available.

Author Contributions: Conceptualization: J.F.F.A. and A.C.S.V.; Methodology: J.F.F.A. and A.C.S.V.; Software: J.F.F.A. (data analysis conducted in RStudio); Validation: J.F.F.A., A.C.S.V., and C.S.H.; Formal analysis: J.F.F.A.; Investigation: J.F.F.A.; Resources: J.F.F.A.; Data curation: J.F.F.A.; Writing—original draft preparation: J.F.F.A.; Writing—review and editing: J.F.F.A., A.C.S.V., and C.S.H.; Visualization: J.F.F.A.; Supervision: A.C.S.V. and C.S.H.; Project administration: J.F.F.A.. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was conducted as part of the doctoral thesis of Joice Almansa at the Graduate Program in Psychology of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and was funded by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brazil — Finance Code 001.

Acknowledgments: The authors would like to thank the Graduate Program in Psychology at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) for its institutional and academic support. The authors also thank all participants who generously contributed their time and experiences, as well as the research group colleagues who collaborated during data collection and analysis.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest. The funder, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brazil, had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

Ethics Committee Review Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the Institute of Psychology, Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil (protocol code CAAE 64195322.0.0000.5334; date of approval: April 2023).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study. Participation was voluntary, and all respondents provided electronic consent prior to completing the survey. No identifiable personal data was collected.

Data Availability Statement: The data presented in this study are available on reasonable request from the corresponding author. The data are not publicly available due to ethical and confidentiality restrictions involving human participants.

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the authors used ChatGPT (GPT-5, OpenAI, 2025) solely for language editing, formatting alignment, and improvement of readability. The authors have thoroughly reviewed and revised all content generated by the tool and accept full responsibility for the integrity and accuracy of this publication.

Apêndices

Apêndice A

Escala de Cultura Emocional no Trabalho

Instrução: Em que grau você percebe que os colaboradores de sua equipe ou setor expressam as seguintes atitudes e emoções no ambiente de trabalho?

Escala: (1) Nunca – (2) Raramente – (3) Às vezes – (4) Frequentemente – (5) Muito frequentemente

Afeto: Demonstram proximidade emocional com os colegas por meio de escuta atenta, incentivo, reconhecimento de conquistas e palavras acolhedoras.

Cuidado: Oferecem ajuda prática ou apoio espontâneo quando percebem que algum colega precisa, demonstrando atenção ao bem-estar do outro.

Compaixão: Demonstram sensibilidade ao sofrimento dos colegas por meio de apoio emocional, escuta atenta e presença nos momentos difíceis.

Ternura: Expressam delicadeza nas interações por meio de gestos atenciosos, olhar acolhedor e tom de voz gentil.

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy
eISSN 2810-6598

Research Article
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0074

Adaptation and validation of the School Violence Questionnaire-Revised in Chilean secondary education

(Adaptación y validación del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado en educación secundaria chilena)

Juan Rubio-González [1], Felipe Guerra-Díaz [2,*], and Pierina Agurto-Monárdez [3]

[1] Department of Psychology, Universidad de Atacama, Chile; juan.rubio@uda.cl
[2] Department of Psychology, Universidad de Atacama, Chile; felipe.guerra@uda.cl
[3] Department of Psychology, Universidad de Atacama, Chile; pierina.agurto@uda.cl
* Correspondence: felipe.guerra@uda.cl

Reference: Rubio-González, J., Guerra-Díaz, F., & Agurto-Monárdez, P. (2026). Adaptation and validation of the School Violence Questionnaire-Revised in Chilean secondary education (*Adaptación y validación del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado en educación secundaria chilena*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, *3*(2), 220-246. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0074

Editor: Carlos Acevedo, Universidad Arturo Prat, Chile

Reception date: 27 Apr 2026

Acceptance date: 10 Jul 2026

Publication date: 28 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: The study aimed to culturally adapt and analyze the psychometric properties of the School Violence Questionnaire-Revised (CUVE-R) in secondary school students in Chile. Using an instrumental design, linguistic and cultural adaptation was conducted following international guidelines, with content validity being evaluated by 12 experts using Aiken's *V* coefficient (mean *V* = .89). The sample consisted of 810 students from four public schools in the Atacama Region. Through exploratory and confirmatory factor analyses with cross-validation, a six-factor structure was obtained across 29 items: teacher violence toward students, physical and instrumental violence, verbal violence among students, discrimination, disruption and aggression toward teachers, and cyberbullying, which does not replicate the original eight-factor structure reported in Spain. The bifactor model showed the best overall fit (*CFI* = .961; *TLI* = .954; *RMSEA* = .061; *SRMR* = .059), and the unidimensionality indices (ωH = .727; *ECV* = .520) indicated that the instrument is genuinely multidimensional, ruling out the use of a total score. Reliability was satisfactory across all subscales (α = .712 - .873; ω = .730 – .882), and scalar invariance by sex was verified. In conclusion, the Chilean version of the CUVE-R constitutes a valid and reliable instrument for multidimensional assessment of school violence, and its interpretation through independent subscales is recommended.

Keywords: school violence; cultural adaptation; psychometric properties; secondary education; school coexistence.

Resumen: El estudio tuvo como objetivo adaptar culturalmente y analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) en estudiantes de educación secundaria de Chile. Mediante un diseño instrumental, se realizó la adaptación lingüística y cultural siguiendo directrices internacionales, evaluando la validez de contenido con 12 expertos mediante el coeficiente *V* de Aiken (promedio *V* = ,89). La muestra fue de 810 estudiantes de cuatro establecimientos públicos de la Región de Atacama. Mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio con validación cruzada, se obtuvo una estructura de seis factores sobre 29 ítems —violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física e instrumental, violencia verbal entre estudiantes, discriminación, disrupción y agresión al profesorado, y ciberviolencia— que no replica la estructura original de ocho factores desarrollada en España. El modelo bifactor presentó el mejor ajuste global (*CFI* = ,961; *TLI* = ,954; *RMSEA* = ,061; *SRMR* = ,059), y los índices de unidimensionalidad (ωH = ,727; *ECV* = ,520) indicaron que el instrumento es genuinamente multidimensional, descartando el uso de una puntuación total. La confiabilidad fue satisfactoria en todas las subescalas (α = ,712 – ,873; ω = ,730 – ,882) y se verificó invarianza escalar por sexo. Se concluye que la versión chilena del CUVE-R constituye un instrumento válido y confiable para evaluar multidimensionalmente la violencia escolar, recomendándose su interpretación mediante subescalas independientes.

Palabras clave: violencia escolar; adaptación cultural; propiedades psicométricas; educación secundaria; convivencia escolar.

Resumo: O estudo teve como objetivo adaptar culturalmente e analisar as propriedades psicométricas do Questionário de Violência Escolar-Revisado (CUVE-R) em estudantes do ensino médio do Chile. Por meio de um delineamento instrumental, realizou-se a adaptação linguística e cultural seguindo diretrizes internacionais, avaliando a validade de conteúdo com 12 especialistas mediante o coeficiente *V* de Aiken (média *V* = ,89). A amostra foi composta por 810 estudantes de quatro escolas públicas da Região de Atacama. Por meio de análise fatorial exploratória e confirmatória com validação cruzada, obteve-se uma estrutura de seis fatores com 29 itens —violência do professor em relação aos alunos, violência física e instrumental, violência verbal entre estudantes, discriminação, disrupção e agressão ao professor, e ciberviolência— que não replica a estrutura original de oito fatores desenvolvida na Espanha. O modelo bifatorial apresentou o melhor ajuste global (*CFI* = ,961; *TLI* = ,954; *RMSEA* = ,061; *SRMR* = ,059), e os índices de unidimensionalidade (ωH = ,727; *ECV* = ,520) indicaram que o instrumento é genuinamente multidimensional, descartando o uso de uma pontuação total. A confiabilidade foi satisfatória em todas as subescalas (α = ,712 – ,873; ω = ,730 – ,882) e verificou-se invariância escalar por sexo. Conclui-se que a versão chilena do CUVE-R constitui um instrumento válido e confiável para avaliar multidimensionalmente a violência escolar, recomendando-se sua interpretação por meio de subescalas independentes.

Palavras-chave: violência escolar; adaptação cultural; propriedades psicométricas; ensino secundário; convivência escolar.

1. Introduction

School violence is a complex, multicausal psychosocial phenomenon that cuts across education systems worldwide, negatively affecting students' socioemotional development, psychological well-being, and academic performance (World Health Organization [WHO], 2020). Recent global empirical studies and meta-analyses reveal a sustained and concerning prevalence of various forms of bullying, with significant clinical effects including anxiety, depression, and even suicide risk, particularly among at-risk populations (Abregú-Crespo et al., 2024; Badura et al., 2024; Orovio, 2024). In this context, scientific research has shifted from viewing school violence as an isolated interpersonal conflict to adopting a multidimensional understanding that encompasses institutional, structural, and digital factors (Escuadra et al., 2023; Neut, 2017).

Sustained growth in global scientific production on the issue has accompanied this conceptual evolution. Recent bibliometric analyses, such as that by Escuadra et al. (2023), confirm that the predominant lines of research include cyberbullying, mental health impacts, and the effectiveness of school-based interventions. However, these studies also reveal an uneven geographic distribution of research, heavily concentrated in English-speaking and European countries, whereas Latin America has a smaller presence in terms of empirical studies and high-impact publications. The region-specific sociocultural and structural factors strongly shape the dynamics of school violence, making this gap particularly critical.

In Chile, this limitation is even more apparent. A bibliometric review of school climate research from 2014 and 2023 (Montoya, 2024) confirms an increase in national output but identifies important, persistent methodological weaknesses, including a preponderance of descriptive approaches and case studies, together with a scarcity of longitudinal studies and rigorous evaluations of intervention programs. This methodological fragmentation and reliance on self-report measures lacking adequate contextual validation severely limit data comparability and the development of policies grounded in robust, country-specific evidence. This situation is also found across Latin America, as shown by the systematic review conducted in Peru by Puma-Maque and Cárdenas-Zúñiga (2024),

where most studies on bullying and cyberbullying were descriptive, used limited samples, and showed a substantial lack of experimental or evaluative research.

Thus, in Latin America, and specifically in Chile, school violence has become a priority challenge for public education policy. National research documents the coexistence of multiple forms of violence, including physical, verbal, relational, symbolic, and, increasingly, digital violence, and highlights their association with deterioration in school climate and student mental health (Benavides-Moreno et al., 2024; Muñoz-Quezada et al., 2007; Tijmes, 2012). The return to in-person schooling after the pandemic intensified these dynamics, placing the need for accurate assessments and evidence-based intervention strategies at the center of the national education debate (Kuzmanic & Valenzuela, 2024; López et al., 2025).

Given this reality, rigorous and culturally appropriate measurement of the phenomenon is essential for evaluating the effectiveness of programs aimed at reducing school violence. In general, the most effective interventions are multicomponent and systemic and involve the entire school community (Gaffney et al., 2021; Matjasko et al., 2012). Specifically, interventions based on the development of social-emotional skills produce significant reductions in perpetration and victimization and improve school climate and academic performance (Cipriano et al., 2024). In cyberbullying, programs that integrate digital literacy and social-emotional education yield better outcomes than exclusively punitive approaches (Kamaruddin et al., 2023; Polanin et al., 2022). However, the effectiveness of these interventions critically depends on the availability of valid, reliable, and culturally adapted measurement instruments. In Chile, however, a substantial gap remains, reflected in the relative scarcity of instruments adapted and validated for Latin American contexts (Escuadra et al., 2023; Montoya, 2024).

Within this context, the School Violence Questionnaire-Revised (CUVE-R; Álvarez-García et al., 2011) emerges as a promising instrument. It was developed in Spain to move beyond a reductionist view of the phenomenon by assessing eight interrelated dimensions: (1) teacher violence toward students, (2) direct physical violence among students, (3) indirect physical violence, (4) verbal violence among students, (5) student verbal violence toward teachers, (6) social exclusion, (7) classroom disruption, and (8) violence through information and communication technologies (ICT). This multifaceted structure seeks to capture the complexity of violent interactions in school settings, including peer dynamics, interactions involving authority figures, and digitally mediated interactions, the latter being increasingly relevant (Kamaruddin et al., 2023; Polanin et al., 2022).

Despite its conceptual and psychometric advantages (Álvarez-García et al., 2011), the CUVE-R has not undergone formal cultural adaptation and psychometric validation for Chilean students. Cultural adaptation of an instrument is not merely a linguistic translation but a systematic process that ensures the semantic, idiomatic, conceptual, and experiential equivalence of items in the new context while preserving the metric properties of the original construct (Beaton et al., 2000). A validated Chilean version of the CUVE-R would provide researchers, education professionals, and school administrators with a standardized, reliable, and culturally relevant tool for diagnosing and monitoring school violence and evaluating interventions in the Chilean context.

2. Objectives

This study aimed to culturally adapt and analyze the psychometric properties of the School Violence Questionnaire-Revised (CUVE-R) in Chilean secondary school students. Specifically, the study sought to: (a) linguistically and culturally adapt the CUVE-R to the Chilean context and assess content validity through expert judgment; (b) examine the instrument's factor structure using an

exploratory factor analysis (EFA) and a confirmatory factor analysis (CFA) with cross-validation; and (c) analyze reliability, convergent and discriminant validity, and measurement invariance by sex.

3. Method

3.1 Participants

Purposive nonprobability sampling was used for the psychometric validation. The sample consisted of 810 secondary school students from four public schools in the Atacama Region, Chile. Table 1 presents the complete sociodemographic characteristics of the sample. Inclusion criteria were enrollment as a secondary school student at a public school, a parent or guardian's signed informed consent, and the student's own assent.

Table 1

Sociodemographic characteristics of the sample (N = 810)

Variable / Category	n	%
Gender		
Male	438	54.1
Female	372	45.9
*Age (*M = 15.6; SD = 1.0; range = 14–19 years)		
14 years	122	15.1
15 years	274	33.8
16 years	252	31.1
17 years	140	17.3
18 years	18	2.2
19 years	4	0.5
Grade level		
Grade 9	344	42.5
Grade 10	266	32.8
Grade 11	196	24.2
Grade 12	4	0.5
Municipality		
Tierra Amarilla	388	47.9
Caldera	190	23.5
Copiapó	156	19.3
Diego de Almagro	76	9.4
School		
High School 1	398	49.1
High School 2	190	23.5
High School 3	138	17.0
High School 4	84	10.4

Note. To implement a cross-validation strategy, the total sample was randomly divided into two groups: an exploratory subsample for exploratory factor analysis (EFA; 40%, n = 324) and a confirmatory subsample for confirmatory factor analysis (CFA; 60%, n = 486), following Worthington and Whittaker's (2006) recommendations regarding the relative sizes of the two subsamples.

3.2 Design

An instrumental study design (Ato et al., 2013) was used, which is appropriate when the objective is to develop or adapt measurement instruments and evaluate their psychometric properties. The study was organized into two sequential phases: cultural adaptation of the instrument to the Chilean context, followed by psychometric validation.

3.3 Instrument

The School Violence Questionnaire-Revised (CUVE-R) was developed in Spain by Álvarez-García et al. (2011) using a sample of 646 students enrolled in compulsory secondary education in Asturias. The instrument assesses students' perceptions of the frequency with which different types of school violence occur in their classroom environment. It consists of 31 items rated on a five-point Likert-type scale (1 = Never; 2 = Rarely; 3 = Sometimes; 4 = Often; 5 = Always), organized into eight dimensions: Teacher Violence Toward Students, Indirect Physical Violence by Students, Direct Physical Violence Among Students, Student Verbal Violence Toward Peers, Student Verbal Violence Toward Teachers, Social Exclusion, Classroom Disruption, and Violence Through ICT. In the original study, a CFA of the eight-factor model showed acceptable fit indices in the validation sample (CFI = .947; RMSEA = .037), with alpha reliability coefficients above .70 for all subscales (Álvarez-García et al., 2011).

3.4 Procedure and Ethical Requirements

3.4.1 Phase 1: Cultural Adaptation

The CUVE-R was adapted to the Chilean context following Beaton et al.'s (2000) guidelines and involved two successive stages. In the first, a panel of 12 expert judges, psychologists, and teachers from the Atacama Region with an average of 10 years of professional experience in school violence, school climate, and educational psychology, reviewed the semantic and linguistic content of each item. The objective was to verify the suitability of the vocabulary for Chilean Spanish and the national school context and to propose wording adjustments where necessary. Examples of linguistic adjustments included replacing *mote* with *apodo*, *manía* with *favoritismo*, *collejas* with *golpes*, and *fastidiar* with *molestar*, among others.

In the second stage, the same judges formally assessed the instrument's content validity using Aiken's V coefficient (Aiken, 1980). Each item was rated according to three criteria: (a) relevance, defined as the item's appropriateness for measuring school violence; (b) representativeness, referring to the degree to which the item represents the construct domain; and (c) clarity, that is, the comprehensibility of the wording for the target population. A 0-to-3 rating scale was used (0 = inadequate, 3 = highly adequate). Aiken's V coefficient was calculated using the formula $V = S/[n(c - 1)]$, where S is the sum of the assigned ratings, n is the number of judges, and c is the number of response categories; $V \geq .70$ was established as the acceptance criterion (Penfield & Giacobbi, 2004).

3.4.2 Phase 2: Psychometric Validation

A pilot test was conducted with 35 secondary students from the Atacama Region who did not participate in the main sample to verify item comprehension and estimate administration time. The instrument was then administered to the main sample. School administrators were contacted in advance to request authorization for the study and coordinate the communication of information to parents and guardians. By signing an informed consent form, parents and guardians authorized student participation. Students were then informed of the purpose of the study and its voluntary, anonymous, and confidential nature and were asked to sign an assent form. The instrument was administered collectively and in person during class time and took an average of 20 minutes to complete.

3.4.3 Ethical Considerations

The study did not receive formal approval from an ethics committee; however, it was conducted in accordance with the American Psychological Association's Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (APA, 2017). The research team assumed full responsibility for ensuring compliance with fundamental ethical principles. Participation was voluntary and pseudonymized, and no incentives were provided. Written informed consent was obtained from parents or guardians, and informed assent was obtained from each student before data collection. Personal data were recorded in a coded database, used exclusively for the purposes established in this study, and safeguarded in accordance with Chilean Law No. 19,628 on the Protection of Personal Data.

3.5 Data Analysis

All analyses were conducted in R 4.3.3 (R Core Team, 2024) using the lavaan 0.6-17 (Rosseel, 2012) and psych (Revelle, 2024) packages. As the items were ordinal and multivariate, normality was not met (Mardia's multivariate skewness: χ^2 = 15,069.18; $p < .001$; kurtosis: $Z = 47.21$; $p < .001$), the mean- and variance-adjusted weighted least squares (WLSMV) estimator was used for the CFA, and polychoric correlations were used as the basis for the EFA. These procedures are appropriate for ordinal variables under nonnormality (Finney & DiStefano, 2006).

In the exploratory subsample (n = 324), sampling adequacy was first examined using the KMO index and Bartlett's test of sphericity. An EFA was then conducted using principal axis factoring (PAF) and oblimin rotation, assuming correlated factors. The number of factors to retain was determined using Horn's (1965) parallel analysis.

In the confirmatory subsample (n = 486), six CFA models were evaluated: M1 (original eight-factor structure, 31 items), M2 (theoretical six-factor structure, 31 items), M3 (bifactor model with a general factor G and six specific factors across 31 items), M4 (respecified six-factor model across 29 items), M5 (bifactor model with G and six specific factors across 29 items), and M6 (a second-order model across 29 items). Overall model fit was evaluated using the following criteria: CFI ≥ .95, TLI ≥ .95, RMSEA < .06, and SRMR < .08 (Hu & Bentler, 1999). Nested models containing the same items were compared using $\Delta\chi^2$, ΔCFI, and ΔRMSEA; when the compared models differed in item composition, comparisons were based exclusively on incremental fit indices (ΔCFI, ΔRMSEA, and ΔSRMR).

The bifactor models (M3 and M5) were estimated with orthogonality imposed between the general factor G and the specific factors to decompose item variance and quantify the relative contribution of the general factor compared with the specific factors. Based on the loadings from bifactor model M5 and to determine whether the instrument supports the use of a total score, the unidimensionality indices proposed by Reise et al. (2013) were calculated in the confirmatory subsample (n = 486): hierarchical omega (ωH ≥ .80), explained common variance (ECV ≥ .70), and percentage of uncontaminated correlations (PUC ≥ .80).

Regarding the psychometric properties of the selected model, reliability was estimated using Cronbach's alpha (α) and total omega (ω). Convergent validity was assessed using average variance extracted (AVE > .50; Fornell & Larcker, 1981), and discriminant validity was evaluated using the HTMT ratio calculated from the polychoric correlation matrix, with HTMT < .90 as the liberal criterion and HTMT < .85 as the strict criterion (Henseler et al., 2015). In addition, measurement invariance by sex was examined through a sequence of configural, metric, and scalar models using the total sample (N = 810), with $|\Delta CFI| < .010$ and $|\Delta RMSEA| < .015$ as the criteria (Cheung & Rensvold, 2002).

4. Results

4.1 Content Validity

The content validity results were satisfactory (see Table 2). A total of 97.8% of the ratings exceeded the V ≥ .70 criterion, with an overall mean of V = .89 (SD = .08). Clarity showed the greatest variability (range: .61–1.00): Item 5 obtained V = .61 and was reworded through minor adjustments. Following these revisions, all items were retained in the Chilean version of the instrument.

Table 2

Content validity using Aiken's V coefficient (n = 12 judges)

Criterion	M	SD	V Range	Items with V ≥ .70
Relevance	.89	.08	.81 – 1.00	31 (100%)
Representativeness	.90	.07	.81 – 1.00	31 (100%)
Clarity	.88	.09	.61 – 1.00	29 (93.5%)
Overall mean	.89	.08	.76 – 1.00	31 (100%)

Note. M = mean Aiken's V coefficient; SD = standard deviation. Acceptance criterion: V ≥ .70 (Penfield & Giacobbi, 2004). Item 5 (clarity: V = .61) was reworded through minor adjustments; all items were retained.

4.2 Exploratory Factor Analysis

Preliminary indicators confirmed the suitability of the correlation matrix for EFA: KMO = .913 and Bartlett's test of sphericity, $\chi^2(465) = 5{,}673.88$, $p < .001$. Horn's (1965) parallel analysis indicated that six factors should be retained. The PAF solution with oblimin rotation explained 43.0% of the total cumulative variance. This value was considered adequate because the instrument assesses six distinct forms of school violence with heterogeneous manifestations, which limits shared variance among factors and reduces the total percentage of explainable variance. Two items showed psychometric problems and were removed before the CFA: x1 (maximum loading = .215; communality $h^2 = .202$; no loading ≥ .30 on any factor) and x16 (cross-loadings: .425 on one factor and −.296 on another). The item set used for the CFA therefore comprised 29 items.

4.3 Comparison of Confirmatory Factor Analysis Models

Six CFA models were estimated in the confirmatory subsample (n = 486). Fit indices are presented in Table 3, and model comparisons are presented in Table 4.

Table 3

Fit indices for the CFA models evaluated

Model	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	χ^2(df)
M1: 8 factors—original (31 items)	.951	.944	.064 [.060 - .068]	.063	1212.40 (406)
M2: 6 factors—theoretical (31 items)	.946	.940	.066 [.062 - .070]	.065	1302.64 (419)
M3: Bifactor (G + 6S, 31 items)	.952	.944	.064 [.060 - .068]	.063	1195.03 (403)
M4: 6 factors—respecified (29 items)	.953	.947	.065 [.061 - .070]	.061	1106.88 (362)
M5: Bifactor (G + 6S, 29 items)	.961	.954	.061 [.056 - .065]	.059	972.03 (348)
M6: Second-order (SV → 6F, 29 items)	.950	.946	.066 [.062 - .071]	.066	1159.10 (371)

Note. CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = Standardized root mean square residual; df = degrees of freedom. WLSMV estimator; n = 486. Criteria: CFI ≥ .95, TLI ≥ .95, RMSEA < .06, and SRMR < .08 (Hu & Bentler, 1999). M1 showed an extremely high correlation between two latent factors ($r_{F2–F3} = .998$).

Table 4

Comparison of CFA models

Comparison	$\Delta\chi^2$	Δgl	ΔCFI	ΔRMSEA
M1 vs. M2	90.24	13	−.005	+.002
M2 vs. M3	−107.60	−16	+.006	−.002
M2 vs. M4	—	—	+.007	−.001
M4 vs. M5	−134.92	−14	+.008	−.004
M4 vs. M6	52.22	9	−.003	+.001

M1 was discarded because of the high correlation between F2 and F3 (r_{F2-F3} = .998), which invalidated the psychometric solution. M2, comprising six correlated factors, served as the theoretical reference model. The M2 versus M3 comparison showed that the bifactor model improved incremental fit (ΔCFI = +.006; ΔRMSEA = −.002); however, because M3 estimated more parameters than M2 (Δdf = 16), the $\Delta\chi^2$ test was not applicable. M4 was derived from M2 through two empirically and conceptually supported adjustments: (a) removal of x1 and x16 based on EFA criteria and (b) reassignment of x10 and x14 to the disruption factor because both items represent student behaviors directed toward teachers. M4 improved all indices relative to M2 (ΔCFI = +.007; ΔRMSEA = −.001; $\Delta\chi^2$ not applicable because the models differed in item composition) and was selected as the correlated-factor model. The M4 versus M5 comparison indicated that the bifactor model improved absolute fit (ΔCFI = +.008; ΔRMSEA = −.004), making M5 the model with the best overall fit in the study (CFI = .961; TLI = .954; RMSEA = .061). Finally, M6 (second-order model) fit worse than M4. Table 5 presents the standardized factor loadings for model M4. All loadings were statistically significant ($p < .001$), with an overall range of .583–.913 and factor means ranging from .753 to .820.

Table 5

Standardized factor loadings for model M4 (6 factors, 29 items, WLSMV; n = 486)

Item	Content	λ	SE	p
F1: Teacher violence toward students ($\bar{\lambda}$ = .779)				
x5	Teachers express dislike for some students	.765	.030	<.001
x9	Teachers ridicule students	.811	.028	<.001
x12	Teachers ignore certain students	.859	.026	<.001
x15	Teachers punish students unfairly	.807	.026	<.001
x18	Teachers lower grades as a form of punishment	.583	.046	<.001
x23	Teachers insult students	.794	.035	<.001
x27	Teachers do not listen to their students	.833	.025	<.001
F2: Physical and instrumental violence among students ($\bar{\lambda}$ = .753)				
x2	Some students steal objects or money from the school	.605	.034	<.001
x19	Some students hit their classmates as a joke	.793	.020	<.001
x21	Students hit classmates on school grounds	.777	.022	<.001
x25	Some students engage in physical fights near the school grounds	.833	.020	<.001
x26	Some students hide classmates' belongings to annoy them	.755	.022	<.001

(Continued)

Table 5

(Continued)

Item	Content	λ	SE	p
F3: Verbal violence among students ($\bar{\lambda}$ = .756)				
x3	Some students spread negative rumors about classmates	.699	.027	<.001
x7	Students speak badly about one another	.786	.026	<.001
x17	Students insult their classmates	.782	.025	<.001
F4: Discrimination among students ($\bar{\lambda}$ = .776)				
x4	Some students are discriminated against because of their good academic performance	.647	.034	<.001
x8	Some students are discriminated against because of their low grades	.767	.026	<.001
x29	Some students are discriminated against because of their nationality	.913	.025	<.001
F5: Disruption and aggression toward teachers ($\bar{\lambda}$ = .783)				
x10	Students disrespect their teachers in the classroom	.739	.026	<.001
x11	Students disrupt the teacher's explanations through their behavior	.746	.026	<.001
x14	Students insult teachers	.755	.031	<.001
x22	Some students neither work nor allow others to work	.835	.022	<.001
x30	Students disrupt teachers' explanations by talking during class	.840	.021	<.001
F6: Cyberviolence ($\bar{\lambda}$ = .820)				
x6	Some students record or take photos of classmates with a cell phone to mock them	.717	.030	<.001
x13	Some students send private messages containing offensive remarks. insults. or threats	.829	.022	<.001
x20	Some students record or take photos of teachers with a cell phone to mock them	.837	.021	<.001
x24	Some students send offensive messages through social media	.866	.016	<.001
x28	Students post offensive photos or videos of classmates online	.859	.017	<.001
x31	Students post offensive photos or videos of teachers online	.811	.024	<.001

Note. λ = standardized factor loading; SE = standard error; $\bar{\lambda}$ = mean factor loading by factor.

4.4 Bifactor Analysis and Unidimensionality Indices

The high correlations among factors F2, F3, F5, and F6 (range: .821–.885) suggested the possible presence of an underlying general factor that accounted for part of their shared covariance, prompting estimation of bifactor model M5. Results for bifactor model M5 and the unidimensionality indices are presented in Table 6. M5 showed adequate fit (CFI = .961, TLI = .954, SRMR = .059), although RMSEA = .061 marginally exceeded the .06 criterion. The indices proposed by Reise et al. (2013) did not support use of a total score: ωH = .727 (criterion ≥ .80) and ECV = .520 (criterion ≥ .70) did not reach the established thresholds. Forty-eight percent of the common variance was attributable to the six specific factors. Only PUC = .845 exceeded its criterion.

4.5 Reliability and Convergent Validity Analysis

Reliability and convergent validity indices are presented in Table 7. The α and ω coefficients exceeded the .70 threshold for all subscales (α range: .712–.873; ω range: .730–.882). AVE values exceeded the .50 criterion for all factors (range: .572–.674).

Table 6

Fit indices for bifactor model M5 and unidimensionality indicators

Index	Value	Criterion
Fit of bifactor model M5 (WLSMV; n = 486)		
CFI	.961	≥ .95
TLI	.954	≥ .95
RMSEA [90% CI]	.061 [.056 - .065]	< .06
SRMR	.059	< .08
Unidimensionality indices (confirmatory subsample; n = 486)		
Total omega (ωt)	.963	—
Hierarchical omega (ωH)	.727	≥ .80
ECV	.520	≥ .70
PUC	.845	≥ .80

Note. Bifactor model M5: WLSMV, with orthogonality imposed between G and the specific factors; n = 486. The ωH, ECV, and PUC indices were calculated using the confirmatory subsample (n = 486). Unidimensionality criteria: ωH ≥ .80; ECV ≥ .70; PUC ≥ .80 (Reise et al., 2013).

Table 7

Reliability and convergent validity of model M4

Subscale	k	α	95% CI α	ω	AVE	√AVE
F1: Teacher violence toward students	7	.865	[.849 - .881]	.871	.614	.783
F2: Physical and instrumental violence	5	.810	[.785 - .835]	.819	.572	.757
F3: Verbal violence among students	3	.712	[.679 - .745]	.730	.573	.757
F4: Discrimination among students	3	.744	[.714 - .774]	.752	.614	.783
F5: Disruption and aggression toward teachers	5	.843	[.822 - .864]	.844	.615	.784
F6: Cyberviolence	6	.873	[.856 - .890]	.882	.674	.821

Note. k = number of items; α = Cronbach's alpha; 95% CI α = approximate confidence interval for alpha; ω = total omega; AVE = average variance extracted; √AVE = square root of AVE. Criterion: AVE > .50 (Fornell & Larcker, 1981). Calculated using the confirmatory subsample (n = 486).

4.6 Discriminant Validity

Table 8 presents the correlations among latent factors (lower diagonal) and HTMT values (upper diagonal). F1 showed satisfactory discriminant validity with all other factors (HTMT = .528–.639). Three pairs exceeded the liberal .90 criterion (F3–F2 = .940; F4–F3 = .900; F6–F3 = .931), and two additional pairs fell between .85 and .90 (F5–F2 = .878; F5–F3 = .858).

4.7 Measurement Invariance by Sex

Measurement invariance of model M4 was examined between male (n = 438) and female (n = 372) students. Results are presented in Table 9. The transition from the configural to the metric model showed improvements in all indices (ΔCFI = +.007; ΔRMSEA = −.006). The transition from the metric to the scalar model produced changes within the critical thresholds (ΔCFI = −.006; ΔRMSEA = +.001). Scalar invariance was supported, validating mean comparisons between sex groups.

Table 8

Correlations among latent factors (lower diagonal) and HTMT index (upper diagonal) for model M4

Factor	F1	F2	F3	F4	F5	F6	HTMT > .85
F1: Teacher violence → students	—	.639	.544	.623	.546	.528	All < .85
F2: Physical/instrumental violence	.612	—	.940	.725	.878	.826	F3=.940; F5=.878
F3: Verbal violence	.525	.875	—	.900	.858	.931	F2=.940; F4=.900; F6=.931
F4: Discrimination	.627	.731	.832	—	.672	.812	F3=.900
F5: Disruption/aggression toward teachers	.537	.856	.821	.697	—	.721	F2=.878; F3=.858
F6: Cyberviolence	.520	.813	.885	.791	.711	—	F3=.931

Note. Correlations among latent factors were obtained from the CFA using WLSMV (n = 486). HTMT was calculated from the polychoric correlation matrix (Henseler et al., 2015). Liberal criterion: HTMT < .90; strict criterion: HTMT < .85.

Table 9

Fit indices and comparison of measurement invariance models by sex (N = 810)

Model	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRMR	χ^2(df)	vs.	$\Delta\chi^2$(Δdf)	ΔCFI	ΔRMSEA
Configural	.948	.942	.069 [.066. .073]	.069	2120.18 (724)	—	—	—	—
Metric	.955	.951	.063 [.060. .067]	.073	1949.25 (747)	Configural	−170.93 (23)	+.007	−.006
Scalar	.949	.950	.064 [.061. .067]	.070	2201.08 (828)	Metric	251.82 (81)	−.006	+.001

Note. Estimator: WLSMV; N = 810. Criteria: |ΔCFI| < .010 and |ΔRMSEA| < .015 (Cheung & Rensvold, 2002). Male students, n = 438; female students, n = 372.

5. Discussion

This study sought to culturally adapt the CUVE-R for Chile and analyze its psychometric properties among secondary school students. The results indicate that the Chilean version of the CUVE-R has adequate psychometric properties for use with Chilean secondary school students in terms of its cultural adaptation, content validity, and factor structure.

Regarding the first specific objective, cultural adaptation and content validity, the process, guided by international recommendations (Beaton et al., 2000), produced an instrument that was linguistically and conceptually equivalent for the Chilean context. Content validity was supported by the judgments of 12 experts, with a mean Aiken's V coefficient of .89 and 97.8% of ratings exceeding the acceptance criterion. After minor adjustments to one item, all 31 items were retained at this stage, providing a solid foundation for the instrument's validity.

Regarding the second specific objective of establishing the factor structure through EFA and CFA, the results revealed a six-factor structure that differed from the original eight-factor solution proposed by Álvarez-García et al. (2011) in Spain. The dimensions identified were teacher violence toward students (F1), physical and instrumental violence among students (F2), verbal violence among students (F3), discrimination among students (F4), disruption and aggression toward teachers (F5), and cyberviolence (F6). Two items were removed (x1 and x16), and two were reassigned (x10 and x14), resulting in a 29-item version. The bifactor model (M5) showed the best overall fit in the study (CFI = .961; TLI = .954; RMSEA = .061; SRMR = .059). The unidimensionality analyses

did not support the use of a total score (ωH = .727; ECV = .520). Therefore, the CUVE-R should be interpreted as a multidimensional profile based on its six independent subscales, while recognizing that some dimensions, particularly physical violence, verbal violence, disruption, and cyberviolence, are associated with one another and may reflect patterns of covariation characteristic of highly vulnerable school contexts. Regarding the third objective, scalar invariance of the correlated six-factor model by sex was supported, indicating that the instrument measures the constructs equivalently in male and female students and permits valid comparisons between the two groups.

From a theoretical perspective, this study contributes to understanding school violence as a multidimensional phenomenon, the manifestations of which are culturally organized. The merging of direct and indirect physical violence into a single factor, as well as the incorporation of social exclusion into a broader discrimination dimension, reflects characteristics of the Chilean educational context that should be considered in future research and public policy design (Benavides-Moreno et al., 2024; Muñoz-Quezada et al., 2007; Neut, 2017). The psychometric strength of the cyberviolence factor confirms the importance of including this dimension in school violence assessments, particularly in the post-pandemic context, in which digital interaction among students has intensified (Kuzmanic & Valenzuela, 2024; López et al., 2025).

5.1 Recommendations for Action

In practical terms, this study provides a 29-item Chilean version of the CUVE-R with evidence of content validity, factor structure, reliability, and convergent validity. Researchers, education professionals, and school leadership teams can use it to assess different forms of school violence in schools with characteristics similar to those in the study sample. Accordingly, school climate teams, school leadership teams, and Local Public Education Services (Servicios Locales de Educación Pública [SLEP]) are encouraged to incorporate the instrument into institutional assessment processes, annual monitoring, and impact evaluations of prevention programs, interpreting each of the six subscales independently. This will enable the identification of specific risk profiles and guide decision-making toward dimensions requiring priority intervention, while recognizing that some subscales may be interrelated. Similarly, teacher educators and educational research teams are urged to use the instrument as a foundation for longitudinal studies examining changes over time in the various dimensions of school violence and for evaluating the effectiveness of social-emotional and school climate initiatives, thereby fostering safer, more inclusive, and more democratic school communities.

5.2 Limitations and Future Directions

Given the purposive non-probability sampling design, the results cannot be generalized to all Chilean secondary school students and are representative only of public schools with characteristics similar to those included in the study. Future research should: (a) broaden geographic coverage through probability samples to evaluate replication of the six-factor structure in other regions and school types; (b) include external criterion measures to assess convergent and discriminant validity; (c) evaluate the instrument's temporal stability using a test-retest design; and (d) examine measurement invariance by grade level and administrative school type. These additional steps would strengthen the utility of the CUVE-R as a standard tool for assessing school violence in the Chilean educational setting.

6. Conclusions

This study culturally adapted and validated the CUVE-R among secondary school students, yielding a 29-item instrument with a six-dimensional factor structure and robust psychometric properties. This version demonstrates content validity, a factor structure confirmed through a bifactor model, satisfactory reliability, and scalar invariance by sex. The unidimensionality indices rule out use of a total score; therefore, interpretation based on independent subscales is recommended. This instrument enables researchers and school leadership teams to assess school violence multidimensionally in settings similar to the study sample. This helps address the lack of validated instruments in Chile and facilitates periodic assessment, intervention monitoring, and evidence-based decision-making that can inform public policies aimed at building safer and more inclusive school communities.

Adaptación y validación del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado en educación secundaria chilena

1. Introducción

La violencia escolar constituye un fenómeno psicosocial complejo y multicausal que afecta de manera transversal los sistemas educativos a nivel global, impactando negativamente en el desarrollo socioemocional, el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes (World Health Organization [WHO], 2020). En el contexto internacional, estudios empíricos y de metaanálisis realizados recientemente evidencian una prevalencia sostenida y preocupante de diversas manifestaciones de acoso, con efectos clínicos significativos que incluyen ansiedad, depresión e incluso riesgo suicida, especialmente en poblaciones vulnerables (Abregú-Crespo et al., 2024; Badura et al., 2024; Orovio, 2024). En esa lógica, la investigación científica ha evolucionado desde comprender la violencia escolar como un conflicto interpersonal aislado hacia una comprensión multidimensional que incorpora factores institucionales, estructurales y digitales (Escuadra et al., 2023; Neut, 2017).

Esta evolución conceptual ha sido acompañada por un crecimiento sostenido en la producción científica a nivel global sobre la problemática. Al respecto, análisis bibliométricos recientes, como el de Escuadra et al. (2023), confirman que las líneas temáticas predominantes incluyen el ciberacoso, los impactos en la salud mental y la eficacia de las intervenciones escolares. Sin embargo, estos mismos estudios revelan una distribución geográfica desigual de la investigación, altamente concentrada en países de habla inglesa y europeos, mientras que América Latina presenta una menor presencia en términos de estudios empíricos y publicaciones de alto impacto. Esta brecha resulta particularmente crítica dado que las dinámicas de violencia escolar están fuertemente moldeadas por factores socioculturales y estructurales específicos de cada región.

En el contexto chileno, esta limitación se hace aún más patente. Una revisión bibliométrica de las investigaciones sobre convivencia escolar realizadas entre 2014 y 2023 (Montoya, 2024) confirma un crecimiento en la producción nacional, pero identifica importantes debilidades metodológicas persistentes, tales como una predominancia de enfoques descriptivos y estudios de caso, con una escasez de estudios longitudinales y de evaluaciones rigurosas de programas de intervención. Esta fragmentación metodológica y la dependencia de medidas autoaplicadas sin validación contextual adecuada limitan severamente la comparabilidad de los datos y la generación de políticas basadas en evidencia sólida y específica para el país. A nivel latinoamericano, esta situación se replica, como lo evidencia la revisión sistemática de Puma-Maque y Cárdenas-Zúñiga (2024) realizada en Perú, donde la mayoría de los estudios sobre bullying y ciberbullying son de naturaleza descriptiva, con muestras limitadas y una carencia significativa de investigaciones experimentales o evaluativas.

Es así como en América Latina y en Chile, la violencia escolar se ha posicionado como un desafío prioritario para las políticas públicas educativas. Investigaciones nacionales documentan la convivencia de múltiples formas de violencia, involucrando la física, verbal, relacional, simbólica y, crecientemente, la digital, destacando su asociación con un deterioro del clima escolar y la salud mental estudiantil (Benavides-Moreno et al., 2024; Muñoz-Quezada et al., 2007; Tijmes, 2012). Cabe señalar que el retorno a la presencialidad postpandemia ha intensificado estas dinámicas, situando la necesidad de diagnósticos precisos y estrategias de intervención basadas en evidencia en el centro del debate educativo nacional (Kuzmanic & Valenzuela, 2024; López et al., 2025).

Ante esta realidad, la medición rigurosa y culturalmente pertinente del fenómeno se torna una condición indispensable para evaluar la efectividad de los programas destinados a reducir la violencia escolar. En general, las intervenciones más efectivas para reducir el fenómeno son aquellas de carácter multicomponente y sistémico, que involucran a toda la comunidad educativa (Gaffney et al., 2021; Matjasko et al., 2012). Específicamente, las intervenciones basadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales muestran no solo reducciones significativas en la perpetración y victimización, sino también mejoras en el clima escolar y el rendimiento académico (Cipriano et al., 2024). En el ámbito del ciberacoso, los programas que integran alfabetización digital y educación socioemocional demuestran mejores resultados que aquellos de carácter exclusivamente punitivo (Kamaruddin et al., 2023; Polanin et al., 2022). Sin embargo, la efectividad de estas intervenciones depende críticamente de la disponibilidad de instrumentos de medición válidos, confiables y culturalmente adaptados. No obstante, en la realidad chilena se observa una brecha significativa, evidenciada por una relativa escasez de instrumentos adaptados y validados para los contextos latinoamericanos (Escuadra et al., 2023; Montoya, 2024).

En este escenario, el Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R; Álvarez-García et al., 2011) emerge como un instrumento promisorio. Este fue desarrollado en España con la intención de superar la visión reduccionista del fenómeno, proponiendo evaluar ocho dimensiones interrelacionadas: 1) violencia del profesorado hacia el estudiantado, 2) violencia física directa entre estudiantes, 3) violencia física indirecta, 4) violencia verbal entre estudiantes, 5) violencia verbal del estudiantado hacia el profesorado, 6) exclusión social, 7) disrupción en el aula, y 8) violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esta estructura multifacética intenta capturar la complejidad de las interacciones violentas en el espacio escolar, incluyendo tanto las dinámicas entre pares como las vinculadas a figuras de autoridad y las mediadas por entornos digitales, siendo esta última dimensión de creciente relevancia (Kamaruddin et al., 2023; Polanin et al., 2022).

A pesar de sus ventajas conceptuales y psicométricas (Álvarez-García et al., 2011), el CUVE-R no cuenta con una adaptación cultural y validación psicométrica formal para la población escolar chilena. La adaptación cultural de un instrumento no es una simple traducción lingüística, sino un proceso sistemático que garantiza la equivalencia semántica, idiomática, conceptual y experiencial de los ítems en el nuevo contexto, preservando las propiedades métricas del constructo original (Beaton et al., 2000). En ese sentido, disponer de una versión chilena validada del CUVE-R permitiría a investigadores, profesionales de la educación y directivos contar con una herramienta estandarizada, confiable y culturalmente relevante para diagnosticar, monitorear y evaluar intervenciones en violencia escolar en contexto chileno.

2. Objetivos

Tras lo señalado, este estudio se plantea con el objetivo de adaptar culturalmente y analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) en estudiantes de educación secundaria chilenos. En términos específicos, se propone: (a) realizar la adaptación lingüística y cultural del CUVE-R al contexto chileno y evaluar la validez de contenido mediante juicio de expertos; (b) examinar la estructura factorial del instrumento mediante AFE y AFC con validación cruzada; y (c) analizar la confiabilidad, la validez convergente y discriminante, y la invarianza factorial por sexo.

3. Método

3.1 Participantes

Para la validación psicométrica se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. La muestra estuvo compuesta por 810 estudiantes de enseñanza secundaria pertenecientes a cuatro establecimientos educacionales públicos de la Región de Atacama, Chile. La caracterización sociodemográfica completa de la muestra se presenta en la Tabla 1. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante de enseñanza secundaria de un establecimiento educacional público, contar con el consentimiento informado firmado por el apoderado y el asentimiento del propio estudiante.

Tabla 1

Caracterización sociodemográfica de la muestra (N = 810)

Variable / Categoría	n	%
Sexo		
Hombre	438	54,1
Mujer	372	45,9
Edad (M = 15,6; DE = 1,0; rango = 14–19 años)		
14 años	122	15,1
15 años	274	33,8
16 años	252	31,1
17 años	140	17,3
18 años	18	2,2
19 años	4	0,5
Nivel educativo		
1° Medio	344	42,5
2° Medio	266	32,8
3° Medio	196	24,2
4° Medio	4	0,5
Comuna		
Tierra Amarilla	388	47,9
Caldera	190	23,5
Copiapó	156	19,3
Diego de Almagro	76	9,4
Establecimiento educacional		
Liceo 1	398	49,1
Liceo 2	190	23,5
Liceo 3	138	17,0
Liceo 4	84	10,4

Nota. Con el fin de aplicar una estrategia de validación cruzada, la muestra total se dividió en dos subgrupos mediante un procedimiento aleatorio: una submuestra exploratoria destinada al análisis factorial exploratorio (AFE; 40%, n = 324) y una submuestra confirmatoria destinada al análisis factorial confirmatorio (AFC; 60%, n = 486), siguiendo las recomendaciones de Worthington y Whittaker (2006) respecto a la relación entre ambas submuestras.

3.2 Diseño

Se empleó un diseño de estudio instrumental (Ato et al., 2013), adecuado cuando el objetivo es desarrollar o adaptar instrumentos de medida y evaluar sus propiedades psicométricas. El estudio se organizó en dos fases secuenciales: una primera fase de adaptación cultural del instrumento al contexto chileno y una segunda fase de validación psicométrica.

3.3 Instrumento

El Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) fue desarrollado en España por Álvarez-García et al. (2011) a partir de una muestra de 646 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias. El instrumento evalúa la percepción del alumnado sobre la frecuencia con que ocurren diferentes tipos de violencia escolar en su entorno de clase. Consta de 31 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre), organizados en ocho dimensiones: Violencia del profesorado hacia el alumnado, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Violencia física directa entre estudiantes, Violencia verbal del alumnado hacia compañeros/as, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Exclusión social, Disrupción en el aula y Violencia a través de las TIC. En el estudio original, el análisis factorial confirmatorio del modelo de ocho factores mostró índices de ajuste aceptables en la muestra de validación (*CFI* = ,947; *RMSEA* = ,037), con coeficientes de fiabilidad alfa superiores a ,70 en todas las subescalas (Álvarez-García et al., 2011).

3.4 Procedimiento y requerimientos éticos

3.4.1 Fase 1: Adaptación cultural

La adaptación del CUVE-R al contexto chileno se realizó siguiendo las directrices de Beaton et al. (2000) y comprendió dos momentos sucesivos. En el primero, un panel de 12 jueces expertos —psicólogos y docentes de la Región de Atacama con una experiencia profesional promedio de 10 años en violencia escolar, convivencia escolar y psicología educativa— revisó el contenido semántico y lingüístico de cada ítem. El objetivo fue verificar la adecuación del vocabulario al español chileno y al contexto escolar nacional, proponiendo ajustes de redacción cuando lo estimaron necesario. Algunos ejemplos de ajustes lingüísticos realizados: mote se cambia por apodo; manía por favoritismo; collejas por golpes; fastidiar por molestar, entre otros.

En el segundo momento, los mismos jueces evaluaron formalmente la validez de contenido del instrumento mediante el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980). Cada ítem fue valorado en tres criterios: (a) relevancia, entendida como la pertinencia del ítem para medir violencia escolar; (b) representatividad, referida al grado en que el ítem representa el dominio del constructo; y (c) claridad, es decir, la comprensibilidad de la redacción para la población objetivo. Se utilizó una escala de valoración de 0 a 3 (0 = inadecuado, 3 = muy adecuado). El coeficiente *V* de Aiken se calculó mediante la fórmula $V = S/[n(c-1)]$, donde S es la suma de las puntuaciones asignadas, n el número de jueces y c el número de valores de la escala, estableciéndose $V \geq ,70$ como criterio de aceptación (Penfield & Giacobbi, 2004).

3.4.2 Fase 2: Validación psicométrica

Se realizó una prueba piloto con 35 estudiantes de enseñanza secundaria de la Región de Atacama que no participaron en la muestra principal, con el objetivo de verificar la comprensión de los ítems y estimar el tiempo de aplicación. Posteriormente, se procedió a la aplicación del instrumento a la muestra principal. Para ello, se contactó previamente a las direcciones de los establecimientos educacionales a fin de solicitar la autorización del estudio y coordinar la socialización de la información con padres y apoderados. Estos autorizaron la participación estudiantil mediante la firma de un consentimiento informado. A continuación, se explicó a

los estudiantes el propósito de la investigación, su carácter voluntario, anónimo y confidencial, y se solicitó la firma de un asentimiento informado. El instrumento se aplicó de manera colectiva y presencial durante el horario de clases, con una duración promedio de 20 minutos.

3.4.3 Consideraciones éticas

El estudio no recibió la aprobación formal de un comité de ética; sin embargo, se llevó a cabo de acuerdo con los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la *American Psychological Association* (APA, 2017). El equipo investigador asumió la plena responsabilidad de garantizar los principios éticos fundamentales. La participación fue voluntaria y seudonimizada, no recibiendo ningún tipo de incentivo por ello. Se obtuvo consentimiento informado escrito de los apoderados y asentimiento informado de cada estudiante previo a la recolección de datos. Los datos personales fueron registrados en una base codificada, utilizados exclusivamente para los fines establecidos en esta investigación y resguardados conforme a la Ley 19.628 de Protección de Datos Personales de Chile.

3.5 Estrategia de análisis

Todos los análisis se realizaron en R 4.3.3 (R Core Team, 2024) con los paquetes *lavaan* 0.6-17 (Rosseel, 2012) y *psych* (Revelle, 2024). Dado que los ítems son de naturaleza ordinal y no se cumple la normalidad multivariada (asimetría multivariada de Mardia: χ^2 = 15069,18; p < ,001; curtosis: Z = 47,21; p < ,001), se empleó el estimador de mínimos cuadrados ponderados controlando la media y la varianza (*WLSMV*) para el AFC y correlaciones policóricas como base para el AFE, procedimientos adecuados para variables ordinales bajo no normalidad (Finney & DiStefano, 2006).

En la submuestra exploratoria (n = 324), se examinó en primer lugar la adecuación muestral mediante el índice *KMO* y la prueba de esfericidad de Bartlett. Posteriormente, se llevó a cabo el AFE con extracción de factores por el método de factores principales (*PAF*) y rotación *oblimin*, asumiendo correlación entre factores. El número de factores a retener se determinó mediante el análisis paralelo de Horn (1965).

Por su parte, en la submuestra confirmatoria (n = 486) se evaluaron seis modelos AFC: M1 (estructura original de 8 factores, 31 ítems), M2 (estructura teórica de 6 factores, 31 ítems), M3 (modelo bifactor con factor general *G* y 6 factores específicos sobre 31 ítems), M4 (modelo de 6 factores reespecificado sobre 29 ítems), M5 (modelo bifactor con *G* y 6 factores específicos sobre 29 ítems), y M6 (un modelo de segundo orden sobre 29 ítems). El ajuste global de cada modelo se evaluó con los criterios: *CFI* ≥ ,95, *TLI* ≥ ,95, *RMSEA* < ,06 y *SRMR* < ,08 (Hu & Bentler, 1999). La comparación entre modelos anidados con los mismos ítems se realizó mediante $\Delta\chi^2$, Δ*CFI* y Δ*RMSEA*; cuando los modelos comparados diferían en composición de ítems, la comparación se basó exclusivamente en índices incrementales (Δ*CFI*, Δ*RMSEA*, Δ*SRMR*).

Los modelos bifactor (M3 y M5) se estimaron con ortogonalidad forzada entre el factor general *G* y los factores específicos, con el propósito de descomponer la varianza de los ítems y cuantificar la contribución relativa del factor general respecto a los factores específicos. A partir de las cargas del modelo bifactor M5, y con el fin de determinar si el instrumento admite el uso de una puntuación total, se calcularon sobre la submuestra confirmatoria (n = 486) los índices de unidimensionalidad propuestos por Reise et al. (2013): Omega Jerárquica (ωH ≥ ,80), Varianza Común Explicada (*ECV* ≥ ,70) y Porcentaje de Correlaciones No Contaminadas (*PUC* ≥ ,80).

Respecto a las propiedades psicométricas del modelo seleccionado, la confiabilidad se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α) y el coeficiente omega total (ω). La validez convergente se evaluó con la Varianza Media Extraída (*AVE* > ,50; Fornell & Larcker, 1981) y la validez discriminante con el índice *HTMT* calculado desde la matriz de correlaciones policóricas, adoptando el criterio de *HTMT* < ,90 y el criterio estricto de *HTMT* < ,85 (Henseler et al., 2015). Adicionalmente, se examinó la invarianza factorial por sexo mediante una secuencia de modelos configural, métrico y escalar sobre la muestra total (N = 810), con los criterios $|\Delta CFI|$ < ,010 y $|\Delta RMSEA|$ < ,015 (Cheung & Rensvold, 2002).

4. Resultados

4.1 Validez de Contenido

Los resultados de la validación de contenido fueron satisfactorios (ver Tabla 2). El 97,8% de las evaluaciones superaron el criterio $V \geq ,70$, con una media general de V = ,89 (*DE* = ,08). El criterio de claridad presentó la mayor variabilidad (rango: ,61–1,00): el Ítem 5 obtuvo V = ,61 y fue reformulado mediante ajustes menores de redacción. Tras las modificaciones, todos los ítems fueron retenidos en la versión chilena del instrumento.

Tabla 2

Validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken (n = 12 jueces)

Criterio	M	DE	Rango V	Ítems V ≥ ,70
Relevancia	,89	,08	,81 – 1,00	31 (100%)
Representatividad	,90	,07	,81 – 1,00	31 (100%)
Claridad	,88	,09	,61 – 1,00	29 (93,5%)
Promedio general	,89	,08	,76 – 1,00	31 (100%)

Nota. *M* = media del coeficiente *V* de Aiken; *DE* = desviación estándar. Criterio de aceptación $V \geq ,70$ (Penfield & Giacobbi, 2004). El Ítem 5 (claridad: V = ,61) fue reformulado con ajustes menores; todos los ítems fueron retenidos.

4.2 Análisis Factorial Exploratorio

Los indicadores previos confirmaron la adecuación de la matriz de correlaciones para el AFE: *KMO* = ,913 y prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(465) = 5673{,}88$, p < ,001. El análisis paralelo de Horn (1965) indicó la retención de seis factores. La solución *PAF* con rotación oblimin explicó el 43,0% de la varianza total acumulada. Este valor es adecuado considerando que el instrumento evalúa seis formas distintas de violencia escolar con manifestaciones heterogéneas, lo que limita la varianza compartida entre factores y reduce el porcentaje total explicable. Dos ítems presentaron problemas psicométricos y fueron eliminados antes del AFC: x1 (carga máxima = ,215; comunalidad h^2 = ,202; sin carga ≥ ,30 en ningún factor) y x16 (cargas cruzadas: ,425 en un factor y −,296 en otro). El conjunto de ítems para el AFC quedó conformado por 29 reactivos.

4.3 Comparación de Modelos de Análisis Factorial Confirmatorio

Se estimaron seis modelos AFC en la submuestra confirmatoria (n = 486). Los índices de ajuste se presentan en la Tabla 3 y las comparaciones entre modelos en la Tabla 4.

Tabla 3

Índices de ajuste de los modelos AFC evaluados

Modelo	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	χ^2(gl)
M1: 8 factores — original (31 ítems)	,951	,944	,064 [,060 - ,068]	,063	1212,40 (406)
M2: 6 factores — teórico (31 ítems)	,946	,940	,066 [,062 - ,070]	,065	1302,64 (419)
M3: Bifactor (G + 6S, 31 ítems)	,952	,944	,064 [,060 - ,068]	,063	1195,03 (403)
M4: 6 factores — reespecificado (29 ítems)	,953	,947	,065 [,061 - ,070]	,061	1106,88 (362)
M5: Bifactor (G + 6S, 29 ítems)	,961	,954	,061 [,056 - ,065]	,059	972,03 (348)
M6: Segundo orden (VE ⟶ 6F, 29 ítems)	,950	,946	,066 [,062 - ,071]	,066	1159,10 (371)

Nota. *CFI* = Comparative Fit Index; *TLI* = Tucker-Lewis Index; *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation; *SRMR* = Standardized Root Mean Square Residual; *gl* = grados de libertad. Estimador *WLSMV*; *n* = 486. Criterios: *CFI* ≥ ,95, *TLI* ≥ ,95, *RMSEA* < ,06, *SRMR* < ,08 (Hu & Bentler, 1999). M1 presentó una correlación extremadamente alta entre dos factores latentes ($r_{F2\text{-}F3}$ = ,998).

Tabla 4

Comparación entre modelos AFC

Comparación	$\Delta\chi^2$	Δgl	ΔCFI	ΔRMSEA
M1 vs. M2	90,24	13	−,005	+,002
M2 vs. M3	−107,60	−16	+,006	−,002
M2 vs. M4	—	—	+,007	−,001
M4 vs. M5	−134,92	−14	+,008	−,004
M4 vs. M6	52,22	9	−,003	+,001

M1 fue descartado por la correlación alta entre F2 y F3 ($r_{F2\text{-}F3}$ = ,998), que invalida la solución psicométrica. M2, con seis factores correlacionados, constituyó el modelo teórico de referencia. La comparación M2 vs. M3 mostró que el modelo bifactor mejora el ajuste en índices incrementales (*ΔCFI* = +,006; Δ*RMSEA* = −,002); sin embargo, dado que M3 estima más parámetros que M2 (Δ*gl* = −16), la prueba $\Delta\chi^2$ no es aplicable. A partir de M2 se obtuvo M4 mediante dos ajustes sustentados empírica y conceptualmente: (a) eliminación de x1 y x16 por criterios del AFE, y (b) reasignación de x10 y x14 al factor de disrupción, dado que ambos ítems expresan conductas del alumnado dirigidas al docente. M4 mejoró todos los índices respecto a M2 (Δ*CFI* = +,007; Δ*RMSEA* = −,001; $\Delta\chi^2$ no aplicable por diferencia en composición de ítems) y fue seleccionado como modelo de factores correlacionados. La comparación M4 vs. M5 indicó que el modelo bifactor mejora el ajuste absoluto (*ΔCFI* = +,008; Δ*RMSEA* = −,004), siendo M5 el modelo con mejor ajuste global del estudio (*CFI* = ,961; *TLI* = ,954; *RMSEA* = ,061). Finalmente, M6 (segundo orden) mostró peor ajuste que M4.

La Tabla 5 presenta las cargas factoriales estandarizadas del modelo M4. Todas las cargas fueron estadísticamente significativas (p < ,001), con rango global ,583 – ,913 y medias por factor entre ,753 y ,820.

Tabla 5

Cargas factoriales estandarizadas del modelo M4 (6 factores, 29 ítems, WLSMV; n = 486)

Ítem	Contenido	λ	SE	p
F1: Violencia del profesorado hacia el alumnado ($\bar{\lambda}$ = ,779)				
x5	El profesorado expresa desagrado por algunos alumnos/as	,765	,030	<,001
x9	El profesorado ridiculiza al alumnado	,811	,028	<,001
x12	El profesorado ignora a ciertos/as alumnos/as	,859	,026	<,001
x15	El profesorado castiga injustamente	,807	,026	<,001
x18	El profesorado baja la nota como forma de castigo	,583	,046	<,001
x23	El profesorado insulta al alumnado	,794	,035	<,001
x27	El profesorado no escucha a su alumnado	,833	,025	<,001
F2: Violencia física e instrumental entre estudiantes ($\bar{\lambda}$ = ,753)				
x2	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo	,605	,034	<,001
x19	Determinados estudiantes, a manera de broma, golpean a sus compañeros/as	,793	,020	<,001
x21	Los estudiantes golpean a compañeros/as dentro del recinto escolar	,777	,022	<,001
x25	Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto	,833	,020	<,001
x26	Algunos estudiantes esconden pertenencias de compañeros/as para molestar	,755	,022	<,001
F3: Violencia verbal entre estudiantes ($\bar{\lambda}$ = ,756)				
x3	Hay estudiantes que difunden rumores negativos acerca de compañeros/as	,699	,027	<,001
x7	Los estudiantes hablan mal unos de otros	,786	,026	<,001
x17	El alumnado insulta a sus compañeros/as	,782	,025	<,001
F4: Discriminación entre estudiantes ($\bar{\lambda}$ = ,776)				
x4	Algunos estudiantes son discriminados por sus buenos resultados académicos	,647	,034	<,001
x8	Determinados estudiantes son discriminados por sus bajas notas	,767	,026	<,001
x29	Algunos estudiantes son discriminados por su nacionalidad	,913	,025	<,001
F5: Disrupción y agresión al profesorado ($\bar{\lambda}$ = ,783)				
x10	El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula	,739	,026	<,001
x11	El alumnado dificulta las explicaciones del profesor con su comportamiento	,746	,026	<,001
x14	Los estudiantes insultan al profesorado	,755	,031	<,001
x22	Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto	,835	,022	<,001
x30	El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase	,840	,021	<,001
F6: Ciberviolencia ($\bar{\lambda}$ = ,820)				
x6	Algunos estudiantes graban o toman fotos a compañeros/as con el celular para burlarse	,717	,030	<,001
x13	Ciertos estudiantes envían mensajes privados con ofensas, insultos o amenazas	,829	,022	<,001
x20	Hay estudiantes que graban o toman fotos con el celular a profesores para burlarse	,837	,021	<,001
x24	Algunos estudiantes envían mensajes ofensivos a través de redes sociales	,866	,016	<,001
x28	Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros/as	,859	,017	<,001
x31	Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores/as	,811	,024	<,001

Nota. λ = carga factorial estandarizada; *SE* = error estándar; $\bar{\lambda}$ = media de cargas factoriales por factor.

4.4 Análisis Bifactor e Índices de Unidimensionalidad

Las correlaciones elevadas entre los factores F2, F3, F5 y F6 (rango: ,821 – ,885) sugirieron la posible existencia de un factor general subyacente que explicara parte de esa covariación compartida, lo que motivó la estimación del modelo bifactor M5. Los resultados del modelo bifactor M5 y los índices de unidimensionalidad se presentan en la Tabla 6. El modelo M5 presentó ajuste adecuado (*CFI* = ,961, *TLI* = ,954, *SRMR* = ,059), aunque el *RMSEA* = ,061 superó marginalmente el criterio de ,06. Los índices de Reise et al. (2013) no sustentaron el uso de una puntuación total: *ωH* = ,727 (criterio ≥ ,80) y *ECV* = ,520 (criterio ≥ ,70) no alcanzaron los umbrales establecidos. El 48% de la varianza común fue atribuida a los seis factores específicos. Solo el *PUC* = ,845 superó su criterio.

Tabla 6

Índices de ajuste del modelo bifactor M5 e indicadores de unidimensionalidad

Índice	Valor	Criterio
Ajuste del modelo bifactor M5 (WLSMV; n = 486)		
CFI	,961	≥ ,95
TLI	,954	≥ ,95
RMSEA [IC 90%]	,061 [,056 - ,065]	< ,06
SRMR	,059	< ,08
Índices de unidimensionalidad (submuestra confirmatoria; n = 486)		
ω total (ωt)	,963	—
ω jerárquica (ωH)	,727	≥ ,80
ECV	,520	≥ ,70
PUC	,845	≥ ,80

Nota. Modelo bifactor M5: *WLSMV*, ortogonalidad forzada entre *G* y factores específicos; *n* = 486. Índices *ωH*, *ECV* y *PUC* calculados sobre la submuestra confirmatoria (*n* = 486). Criterios de unidimensionalidad: *ωH* ≥ ,80; *ECV* ≥ ,70; *PUC* ≥ ,80 (Reise et al., 2013).

4.5 Análisis de confiabilidad y validez convergente

Los índices de confiabilidad y validez convergente se presentan en la Tabla 7. Los coeficientes *α* y *ω* superaron el umbral de ,70 en todas las subescalas (rango *α*: ,712 – ,873; rango *ω*: ,730 – ,882). Los valores de *AVE* superaron el criterio de ,50 en todos los factores (rango: ,572 – ,674).

4.6 Validez Discriminante

La Tabla 8 presenta las correlaciones entre factores latentes (diagonal inferior) y los valores *HTMT* (diagonal superior). F1 presentó validez discriminante satisfactoria con todos los demás factores (*HTMT* = ,528 – ,639). Tres pares superaron el criterio liberal de ,90 (F3–F2 = ,940; F4–F3 = ,900; F6–F3 = ,931) y dos pares adicionales se ubicaron entre ,85 y ,90 (F5–F2 = ,878; F5–F3 = ,858).

Tabla 7

Confiabilidad y validez convergente del modelo M4

Subescala	k	α	IC 95% α	ω	AVE	√AVE
F1: Violencia del profesorado hacia el alumnado	7	,865	[,849 - ,881]	,871	,614	,783
F2: Violencia física e instrumental	5	,810	[,785 - ,835]	,819	,572	,757
F3: Violencia verbal entre estudiantes	3	,712	[,679 - ,745]	,730	,573	,757
F4: Discriminación entre estudiantes	3	,744	[,714 - ,774]	,752	,614	,783
F5: Disrupción y agresión al profesorado	5	,843	[,822 - ,864]	,844	,615	,784
F6: Ciberviolencia	6	,873	[,856 - ,890]	,882	,674	,821

Nota. *k* = número de ítems; *α* = alfa de Cronbach; *IC* 95% *α* = intervalo de confianza aproximado del alfa; *ω* = omega total; *AVE* = Varianza Media Extraída; *√AVE* = raíz cuadrada del AVE. Criterio *AVE* > ,50 (Fornell & Larcker, 1981). Calculados sobre la submuestra confirmatoria (*n* = 486).

Tabla 8

Correlaciones entre factores latentes (diagonal inferior) e índice HTMT (diagonal superior) del modelo M4

Factor	F1	F2	F3	F4	F5	F6	HTMT > ,85
F1: Violencia prof. → alumnado	—	,639	,544	,623	,546	,528	Todos < ,85
F2: Violencia física/instrumental	,612	—	,940	,725	,878	,826	F3=,940; F5=,878
F3: Violencia verbal	,525	,875	—	,900	,858	,931	F2=,940; F4=,900; F6=,931
F4: Discriminación	,627	,731	,832	—	,672	,812	F3=,900
F5: Disrupción/agresión prof.	,537	,856	,821	,697	—	,721	F2=,878; F3=,858
F6: Ciberviolencia	,520	,813	,885	,791	,711	—	F3=,931

Nota. Correlaciones entre factores latentes obtenidas del AFC con *WLSMV* (*n* = 486). *HTMT* calculado desde la matriz de correlaciones policóricas (Henseler et al., 2015). Criterio liberal: *HTMT* < ,90; criterio estricto: *HTMT* < ,85.

4.7 Invarianza Factorial por Sexo

Se examinó la invarianza factorial del modelo M4 entre hombres (*n* = 438) y mujeres (*n* = 372). Los resultados se presentan en la Tabla 9. La transición de configural a métrico mostró mejora en todos los índices (Δ*CFI* = +,007; Δ*RMSEA* = −,006). La de métrico a escalar produjo cambios dentro de los umbrales críticos (Δ*CFI* = −,006; Δ*RMSEA* = +,001). La invarianza escalar fue sustentada, validando las comparaciones de medias entre grupos de sexo.

Tabla 9

Índices de ajuste y comparación de modelos de invarianza factorial por sexo (N = 810)

Modelo	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	χ^2(gl)	vs.	$\Delta\chi^2$(Δgl)	ΔCFI	ΔRMSEA
Configural	,948	,942	,069 [,066, ,073]	,069	2120,18 (724)	—	—	—	—
Métrico	,955	,951	,063 [,060, ,067]	,073	1949,25 (747)	Configural	−170,93 (23)	+,007	−,006
Escalar	,949	,950	,064 [,061, ,067]	,070	2201,08 (828)	Métrico	251,82 (81)	−,006	+,001

Nota. Estimador: *WLSMV*; *N* = 810. Criterios: |ΔCFI| < ,010 y |Δ*RMSEA*| < ,015 (Cheung & Rensvold, 2002). Hombres *n* = 438; Mujeres *n* = 372.

5. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo adaptar culturalmente la versión chilena del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R), analizando sus propiedades psicométricas en estudiantes de educación secundaria. Los resultados muestran que la versión chilena del CUVE-R ha demostrado propiedades psicométricas adecuadas para su uso en estudiantes de educación secundaria de establecimientos educacionales chilenos, en lo que respecta a su adaptación cultural, validez de contenido y estructura factorial.

En relación con el primer objetivo específico de adaptación cultural y validez de contenido, el proceso seguido, guiado por las directrices internacionales (Beaton et al., 2000), permitió obtener un instrumento lingüística y conceptualmente equivalente para el contexto chileno. La validez de contenido fue respaldada por el juicio de 12 expertos, con un coeficiente *V* de Aiken promedio de ,89 y un 97,8% de las evaluaciones superando el criterio de aceptación. Tras ajustes menores en un ítem, la totalidad de los 31 reactivos fue retenida en esta fase, lo que constituye una base sólida para la validez del instrumento.

En cuanto al segundo objetivo específico de establecer la estructura factorial mediante AFE y AFC, los resultados revelaron una estructura de seis factores que difiere de la solución original de ocho factores propuesta por Álvarez-García et al. (2011) en el contexto español. Las dimensiones identificadas fueron: violencia del profesorado hacia el alumnado (F1), violencia física e instrumental entre estudiantes (F2), violencia verbal entre estudiantes (F3), discriminación entre estudiantes (F4), disrupción y agresión al profesorado (F5), y ciberviolencia (F6). Dos ítems fueron eliminados (x1 y x16) y dos fueron reasignados (x10 y x14), resultando una versión de 29 ítems. El modelo bifactor (M5) presentó el mejor ajuste global del estudio (*CFI* = ,961; *TLI* = ,954; *RMSEA* = ,061; *SRMR* = ,059). Los análisis de unidimensionalidad no sustentaron el uso de una puntuación total (ωH = ,727; *ECV* = ,520), recomendándose la interpretación del CUVE-R como un perfil multidimensional mediante sus seis subescalas de forma independiente, aunque considerando que algunas dimensiones —particularmente la violencia física, verbal, disrupción y ciberviolencia— presentan asociaciones entre sí que pueden reflejar patrones de covariación propios de contextos de alta vulnerabilidad escolar. Respecto al tercer objetivo, se verificó invarianza escalar del modelo de seis factores correlacionados por sexo, lo que indica que el instrumento mide de forma equivalente en hombres y mujeres y permite realizar comparaciones válidas entre ambos grupos.

Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a la comprensión de la violencia escolar como un fenómeno multidimensional cuyas manifestaciones se organizan de manera culturalmente específica. La fusión de violencias físicas directas e indirectas en un solo factor, así como la integración de la exclusión social dentro de una dimensión más amplia de discriminación, reflejan particularidades del contexto educativo chileno que deben ser consideradas en futuras investigaciones y en el diseño de políticas públicas (Benavides-Moreno et al., 2024; Muñoz-Quezada et al., 2007; Neut, 2017). La robustez psicométrica del factor de ciberviolencia confirma la relevancia de incorporar esta dimensión en los diagnósticos de violencia escolar, particularmente en el escenario postpandemia donde la interacción digital entre estudiantes se ha intensificado (Kuzmanic & Valenzuela, 2024; López et al., 2025).

5.1 Recomendaciones para la acción

En términos prácticos, a partir de este estudio se dispone de una versión chilena del CUVE-R de 29 ítems, con evidencia de validez de contenido, estructura factorial, confiabilidad y validez convergente, que puede ser utilizada por investigadores, profesionales de la educación y equipos directivos para diagnosticar las distintas formas de violencia escolar en establecimientos educacionales

con características similares a la muestra. En consecuencia, se recomienda que los equipos de convivencia escolar, los equipos directivos de establecimientos educacionales y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) incorporen este instrumento en sus procesos de diagnóstico institucional, monitoreo anual y evaluación de impacto de programas de prevención, interpretando cada una de las seis subescalas de manera independiente. Esto permitirá obtener perfiles específicos de riesgo y orientar la toma de decisiones hacia las dimensiones que requieren intervención prioritaria, considerando que algunas subescalas pueden presentar asociaciones entre sí. En esa línea, se recomienda que los formadores de docentes y los equipos de investigación educativa utilicen este instrumento como base para estudios longitudinales que permitan comprender la evolución de las distintas dimensiones de la violencia escolar en el tiempo, así como para evaluar la efectividad de programas socioemocionales y de clima escolar, contribuyendo así a la construcción de comunidades educativas más seguras, inclusivas y democráticas.

5.2 Limitaciones y futuras direcciones

Dado el diseño muestral no probabilístico e intencionado, los resultados de este estudio no son generalizables a la totalidad del estudiantado chileno de enseñanza secundaria, siendo representativos de establecimientos educacionales públicos de características similares a los participantes del estudio. Se recomienda que futuras investigaciones: (a) amplíen la cobertura geográfica mediante muestras probabilísticas para evaluar la replicabilidad de la estructura de seis factores en otras regiones y tipos de establecimientos; (b) incorporen medidas externas de criterio para evaluar la validez convergente y discriminante; (c) evalúen la estabilidad temporal del instrumento mediante diseño test-retest; y (d) examinen la invarianza de medida por nivel educativo y por dependencia administrativa. Estos pasos adicionales consolidarían la utilidad del CUVE-R como herramienta estándar para la evaluación de la violencia escolar en el contexto educativo chileno.

6. Conclusiones

Este estudio logra adaptar culturalmente y validar el CUVE-R en estudiantes secundarios, proporcionando un instrumento de 29 ítems con estructura factorial de seis dimensiones y propiedades psicométricas robustas. Esta versión demuestra validez de contenido, estructura factorial confirmada mediante modelo bifactor, confiabilidad satisfactoria e invarianza escalar por sexo. Los índices de unidimensionalidad descartan el uso de una puntuación total, por lo que se recomienda la interpretación por subescalas independientes. El instrumento permite a investigadores y equipos directivos diagnosticar multidimensionalmente la violencia escolar en contextos similares a la muestra. Esto contribuye a superar la brecha de instrumentos validados en Chile, lo que facilita la evaluación periódica, el monitoreo de intervenciones y la toma de decisiones basada en evidencia que puede orientar políticas públicas para la construcción de comunidades educativas más seguras e inclusivas.

References

Abregú-Crespo, R., Garriz-Luis, A., Ayora, M., Martín-Martínez, N., Cavone, V., Carrasco, M., Fraguas, D., Martín-Babarro, J., Arango, C., & Díaz-Caneja, C. (2024). School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health, 8*(2), 122-134. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00289-4

Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 40*(4), 955–959. https://doi.org/10.1177/001316448004000419

Álvarez-García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 59–83. http://hdl.handle.net/10651/6888

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). https://www.apa.org/ethics/code

Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., & Sotiroska, K. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey* (Vol. 7). WHO Regional Office for Europe. https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289061391

Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186–3191. https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes-Araya, D., & Salas, V. (2024). Violencia escolar en Chile: desafíos desde la visión docente. *Cadernos de Pesquisa, 54*, e10528. https://doi.org/10.1590/1980531410528

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 9*(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3*, 100029. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029

Escuadra, C., Magallanes, K., Lee, S., & Young, J. (2023). Systematic analysis on school violence and bullying using data mining. *Children and Youth Services Review, 150*, 107020. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107020

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Information Age Publishing.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115–135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179–185. https://doi.org/10.1007/BF02289447

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Kamaruddin, I., Ma'rof, A., Mohd-Nazan, A., & Ab-Jalil, H. (2023). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization: An in-depth analysis within the Asia Pacific region. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1014258. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1014258

Kuzmanic, D., & Valenzuela, J. (2024). Post-pandemic learning trajectories in oral reading proficiency: Results from twelve Chilean schools. *Social Sciences & Humanities Open, 10*, 100995. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100995

Ley 19.628 de Protección de la Vida Privada. (1999, August 28). *Diario Oficial de la República de Chile.* https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599

López, V., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Torres-Vallejos, J., Ramírez, M., González, J., & Franulic, A. (2025). Qualitative evaluation of the feasibility of a national whole-school program for reducing school violence and improving school climate in Chile. *Frontiers in Education, 10*, 1471235. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1471235

Matjasko, J., Vivolo-Kantor, A., Massetti, G., Holland, K., Holt, M., & Cruz, J. (2012). A systematic meta-review of evaluations of youth violence prevention programs: Common and divergent findings from 25 years of meta-analyses and systematic reviews. *Aggression and Violent Behavior, 17*(6), 540–552. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.06.006

Montoya, Y. (2024). Estudios sobre convivencia escolar en Chile en los últimos 10 años. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6*(1), 1–15. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6459

Muñoz-Quezada, M., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía, 28*(82), 197-224. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200003&lng=es&tlng=es

Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222

Orovio, C. (2024). Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar: Una revisión sistemática según las directrices PRISMA. *Revista Scientific, 9*(32), 41-61. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.2.41-61

Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 8*(4), 213–225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Polanin, J., Espelage, D., Grotpeter, J., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A., Torgal, C., & Robinson, L. (2022). A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research, 23*(3), 439–454. https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y

Puma-Maque, O., & Cárdenas-Zúñiga, M. (2024). Bullying y ciberbullying en el contexto peruano (2017-2021): una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22*(1), 1-21. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.6163

R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.3.3). R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Reise, S. P., Scheines, R., Widaman, K. F., & Haviland, M. G. (2013). Multidimensionality and structural coefficient bias in structural equation modeling: A bifactor perspective. *Educational and Psychological Measurement, 73*(1), 5–26. https://doi.org/10.1177/0013164412449831

Revelle, W. (2024). psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research (R package version 2.4.3). Northwestern University. https://CRAN.R-project.org/package=psych

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educacionales en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psykhe, 21*(2), 105-117. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200009&lng=es&tlng=es

World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020. WHO*-UNICEF.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806–838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Statements

Originality Statement: This article is an original work and has not been previously published or made publicly available.

Author Contributions: Juan Rubio-González: Conceptualization, Formal Analysis, Research, Methodology, Writing — Original Draft, Writing — Revision and Editing. Felipe Guerra-Díaz: Conceptualization, Formal Analysis, Research, Methodology, Writing — Original Draft, Writing — Revision and Editing. Pierina Agurto-Monárdez: Conceptualization, Formal Analysis, Research, Methodology, Writing — Original Draft, Writing — Revision and Editing. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study was funded by a research project promoted by the Center for Governance, Public Policies and Management, in conjunction with the University of Atacama.

Acknowledgments: None.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Ethics Committee Review Statement: The study did not receive formal approval from an ethics committee; however, it was conducted in accordance with the Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct of the American Psychological Association (APA, 2017) and the Chilean Law 19.628 on the Protection of Personal Data.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from the students' guardians, and assent was obtained from the participating students.

Data Availability Statement: The data is available on direct request to the corresponding author by e-mail.

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the authors did not use artificial intelligence tools.

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy
eISSN 2810-6598

Review Article
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0059

Transforming the State-community relationship: Key elements for a relational, situated, and emancipatory public policy

(Transformar el vínculo Estado-comunidad: Claves para una política pública relacional, situada y emancipadora)

Alba Zambrano Constanzo [1,*], Gonzalo Bustamante-Rivera [2], and Jaime Muñoz Vidal [3]

[1] Department of Psychology, Universidad de La Frontera, Chile; alba.zambrano@ufrontera.cl
[2] Department of Psychology, Universidad de La Frontera, Chile; gonzalo.bustamante@ufrontera.cl
[3] Department of Psychology, Universidad de La Frontera, Chile; jaime.munoz@ufrontera.cl
* Correspondence: alba.zambrano@ufrontera.cl; +56 9 5372 4600

Reference: Zambrano Constanzo, A., Bustamante-Rivera, G., & Muñoz Vidal, J. (2026). Transforming the State-community relationship: Key elements for a relational, situated, and emancipatory public policy (*Transformar el vínculo Estado-comunidad: Claves para una política pública relacional, situada y emancipadora*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, *3*(2), 247-288. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0059

Editor: Héctor Berroeta, Universidad de Valparaíso, Chile

Reception date: 17 Jan 2026

Acceptance date: 10 Jul 2026

Publication date: 27 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: This article critically examines the relationship between community empowerment and public policy, focusing on Chile and engaging with Latin American and international literature. Drawing on critical community psychology and feminist, decolonial, and intercultural perspectives, it examines how empowerment has changed through its incorporation into public action. A critical interpretive review was conducted using 42 documents selected through theoretical sampling. Reflexive thematic analysis identified three axes: the conceptual evolution of community empowerment, its institutional translation into public policy, and tensions among neoliberal, colonial, patriarchal, and community-based rationalities. Their integration supported the development of orientations for relational, situated, and emancipatory public policies. The findings show that the technocratic appropriation of empowerment tends to depoliticize the concept and reduce it to a managerial tool aimed at individual adaptation. In contrast, critical community perspectives understand it as a collective process of agency building, power redistribution, and social transformation. The analysis also identifies counterhegemonic experiences and methodologies that strengthen meaningful participation, knowledge coproduction, and community influence in public decision-making. The study concludes that community empowerment can be understood as a process of reconfiguring the State-community relationship, the transformative potential of which depends on institutional, relational, and epistemic conditions that enable communities to participate effectively in the production of the public realm. Community psychology therefore provides conceptual, methodological, and ethical-political tools for promoting more democratic, intercultural, and socially just public policies.

Keywords: community empowerment; epistemic justice; community psychology; decoloniality; interculturality; community participation.

Resumen: Este artículo analiza críticamente la relación entre empoderamiento comunitario y políticas públicas, con foco en Chile y en diálogo con literatura latinoamericana e internacional. Desde la psicología comunitaria crítica y perspectivas feministas, decoloniales e interculturales, examina las transformaciones del empoderamiento al incorporarse al campo de la acción pública. Se realizó una revisión crítica documental de carácter interpretativo basada en 42 documentos seleccionados mediante muestreo teórico. El análisis temático-reflexivo identificó tres ejes: la evolución conceptual del empoderamiento comunitario, su traducción institucional en las políticas públicas y las tensiones entre racionalidades neoliberales, coloniales, patriarcales y comunitarias. Su integración permitió derivar orientaciones para políticas públicas relacionales, situadas y emancipadoras. Los resultados muestran que la apropiación tecnocrática del empoderamiento tiende a despolitizarlo y reducirlo a una herramienta de gestión orientada a la adaptación individual, mientras las perspectivas comunitarias críticas lo conciben como un proceso colectivo de construcción de agencia, redistribución del poder y transformación social. También se identifican experiencias y metodologías

contrahegemónicas que fortalecen la participación sustantiva, la coproducción del conocimiento y la incidencia comunitaria en la toma de decisiones públicas. Se concluye que el empoderamiento comunitario puede comprenderse como un proceso de reconfiguración del vínculo Estado-comunidad, cuya potencia transformadora depende de condiciones institucionales, relacionales y epistemológicas que posibiliten la participación efectiva de las comunidades en la producción de lo público. Así, la psicología comunitaria aporta herramientas conceptuales, metodológicas y ético-políticas para promover políticas más democráticas, interculturales y socialmente justas.

Palabras clave: empoderamiento comunitario; justicia epistémica; psicología comunitaria; decolonialidad; interculturalidad; participación comunitaria.

Resumo: Este artigo analisa criticamente a relação entre empoderamento comunitário e políticas públicas, com foco no Chile e em diálogo com a literatura latino-americana e internacional. A partir da psicologia comunitária crítica e de perspectivas feministas, decoloniais e interculturais, examina as transformações do empoderamento ao ser incorporado ao campo da ação pública. Foi realizada uma revisão documental crítica de caráter interpretativo, baseada em 42 documentos selecionados por amostragem teórica. A análise temática reflexiva identificou três eixos: a evolução conceitual do empoderamento comunitário, sua tradução institucional nas políticas públicas e as tensões entre racionalidades neoliberais, coloniais, patriarcais e comunitárias. Sua integração permitiu derivar orientações para políticas públicas relacionais, situadas e emancipatórias. Os resultados mostram que a apropriação tecnocrática do empoderamento tende a despolitizá-lo e reduzi-lo a uma ferramenta de gestão voltada à adaptação individual, enquanto as perspectivas comunitárias críticas o compreendem como um processo coletivo de construção de agência, redistribuição de poder e transformação social. Também são identificadas experiências e metodologias contra-hegemônicas que fortalecem a participação substantiva, a coprodução do conhecimento e a incidência comunitária na tomada de decisões públicas. Conclui-se que o empoderamento comunitário pode ser compreendido como um processo de reconfiguração da relação Estado–comunidade, cujo potencial transformador depende de condições institucionais, relacionais e epistêmicas que possibilitem a participação efetiva das comunidades na produção do público. Assim, a psicologia comunitária oferece ferramentas conceituais, metodológicas e ético-políticas para promover políticas mais democráticas, interculturais e socialmente justas.

Palavras-chave: empoderamento comunitário; justiça epistêmica; psicologia comunitária; decolonialidade; interculturalidade; participação comunitária.

1. Introduction

In Latin America, public policies are a field of tensions where ideological projects, development models, and disagreements over the definition of the common good intersect. Since the 1980s, neoliberal hegemony has shaped social policies around logics of efficiency, targeting, and control, shifting the notions of rights and participation toward frameworks of technocratic governance (Subirats, 2020). In this context, community psychology (CP) has emerged as a field of critical knowledge production that questions the effects of these rationalities on subjectivity, social relations, and institutional practices (Alfaro et al., 2022). The analysis focuses primarily on Chilean public policies, although these are examined in dialogue with Latin American and international scholarship on community empowerment, CP, and public policy (PP) to contextualize their main debates and tensions.

The relationship between CP and PPs is not new. From its origins, CP developed in dialogue with community mental health policies in the United States and in opposition to authoritarian systems in Latin America, where psychologists developed interpretive frameworks for understanding the relationship between the individual and the social structure (Montero, 2012; Zimmerman, 2000). In Chile, its development has been closely linked to public programs in health, education, and social protection, which have enabled its expansion but have also led to its institutionalization within frameworks of action defined by state logic (Opazo et al., 2019). This

dual position, critical yet dependent, is one of the field's foundational dilemmas: how to maintain a transformative praxis within frameworks that often depoliticize collective action.

Over the past two decades, the specialized literature has documented how social policies with a psychosocial component have increasingly adopted the language of participation and empowerment while simultaneously stripping these concepts of their political significance (Carrasco Madariaga et al., 2022; Daher, Campero & Rosati, 2024; Martin, Bilbao-Nieva & Alfaro, 2022). In this technocratic appropriation, participation is reduced to the implementation of procedures, whereas empowerment is interpreted as individual self-efficacy and adaptation to unequal contexts (Mayo & Craig, 1995). Thus, PP transforms from a deliberative space into a device for managing behavior, designed to cultivate self-managing subjects responsible for their own well-being (Bankel & Solèr, 2025; Suárez-Balcázar et al., 2020).

In response to this trend, critical CP has asserted the need to repoliticize the relationship between the State and the community. Various authors argue that CP can play an active role in deliberative processes of policy formulation and implementation, helping align policies with principles of social justice, meaningful participation, and community autonomy (Zambrano et al., 2026). This shift entails understanding PP not as a neutral instrument but as a space of symbolic and tangible contestation where the concepts of development and citizenship are defined (Bacqué & Biewener, 2015).

Community empowerment occupies a central conceptual position in this analysis. Informed by Paulo Freire's (1970) critical pedagogy and Saul Alinsky's (1971) social organizing, empowerment is understood as a collective process of conscientization, politicization, and transformative action undertaken in response to structural inequalities. However, its adoption in institutional discourse in recent decades has resulted in functional, neoliberal uses focused on performance, productivity, and the management of poverty (Montero, 2012; Soto et al., 2019). In response to this shift, the radical and decolonial types of feminism have reopened the debate, emphasizing the relational, affective, and epistemic dimensions of power, as well as the need to situate empowerment within processes of depatriarchalization, decolonization, and justice (Sonn et al., 2024; Zambrano et al., 2024).

This article proposes a reinterpretation of community empowerment as a critical practice that links agency, collective organization, and structural transformation. It argues that its strength lies in the ability to connect local processes of community strengthening with institutional frameworks that promote knowledge coproduction and the redistribution of power. To this end, contributions from critical CP, Latin American feminist studies, and decolonial perspectives are integrated to offer analytical and methodological keys to shape relational, situated, and emancipatory PPs.

This article contributes to the field of CP and PP in three complementary ways: (1) it proposes a conceptual reinterpretation of community empowerment as a relational process that reconfigures the relationship between the State and the community, moving from instrumental approaches toward a situated understanding of power, agency, and collective self-determination; (2) it makes a methodological contribution by analyzing this relationship not only as a context for intervention but also as an object of PP that can be designed, assessed, and transformed through participatory, intercultural, and feminist approaches; and (3) it develops analytical criteria and orientations for formulating relational and situated PPs that integrate epistemic justice, community care, and the coproduction of power as central dimensions of public action.

2. Objectives

This article aims to critically examine the concept of community empowerment and its implementation in the field of Chilean PP. In particular, it seeks to understand how notions of power, agency, and participation have been transformed as they have been incorporated into the institutional frameworks of the State, and what possibilities exist for reorienting them toward emancipatory and relational horizons. This analysis is grounded in the critical tradition of Latin American CP, which views research and intervention as ethical-political endeavors committed to social justice, the decolonization of knowledge, and the strengthening of communities as collective entities. From this standpoint, the study assumes that PPs are not neutral instruments but fields of contestation where meanings, identities, and power relations are configured.

The general objective of the article is to critically analyze the notion of community empowerment as it intersects with Chilean PPs, identifying its conceptual tensions and transformative potential through a decolonial, intersectional feminist, and contextually intercultural lens. The specific objectives are: (a) to review the evolution of the concept of community empowerment and its appropriation in the field of PP, considering its theoretical shifts and institutional use; (b) to identify, based on the literature reviewed, the tensions among neoliberal, patriarchal, colonial, and community rationalities in the institutional adaptation of community empowerment into social policies and programs, and their implications for agency and community participation; and (c) to propose methodological and ethical-political orientations that contribute to strengthening relational, situated PPs coproduced with communities.

3. Method

3.1 Study Design

This study is an interpretive critical documentary review that examines the relationships between community empowerment and PP from the perspective of CP. Unlike systematic reviews, the primary purpose of which is the exhaustive identification and synthesis of empirical evidence, critical reviews seek to conceptually analyze a field of knowledge, identify tensions, assumptions, and gaps, and propose new interpretive readings of complex phenomena (Grant & Booth, 2009).

From this perspective, the aim of the study was not to quantify research trends or evaluate the effectiveness of specific programs. Instead, it sought to critically understand how the notion of community empowerment has been transformed through its incorporation into the field of PP, with a focus on Chilean PPs and situating them in dialogue with debates developed in Latin America and with international literature relevant to understanding community empowerment and PP. The study is part of the tradition of Latin American CP, understood as an ethical-political praxis committed to social justice, participation, collective self-determination, and the transformation of power relations (Alfaro et al., 2022; Montero, 2012).

3.2 Document Selection Strategy

The corpus was assembled through theoretical and purposive sampling aimed at identifying documents that were particularly relevant to understanding the conceptual evolution of community empowerment and its application in the field of PP.

Documents were identified through a targeted two-stage search of academic databases and specialized sources. The first stage sought to reconstruct the conceptual evolution of community empowerment in global and Latin American CP, and the second sought to identify literature in its alignment with PP, with particular attention to the Chilean context and in dialogue with Latin American and international contributions. To examine the conceptual evolution of empowerment, the journals *American Journal of Community Psychology*, *Community Psychology in Global Perspective*, *Global Journal of Community Psychology Practice*, and *Revista Interamericana de Psicología* were consulted. In addition, reference works in CP addressing the concept of empowerment were reviewed (*Routledge International Handbook of Community Psychology*, *Handbook of Decolonial Community Psychology*, *Handbook of Community Psychology*, *Diálogos contemporáneos en Psicología Comunitaria*, and *Community, Psychology, and Climate Justice*), and the search was complemented with works specifically devoted to the concept (*Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*, *Community Organizing and Community Building for Health*, and *El empoderamiento: mito o realidad*), which are widely recognized in the field. Finally, foundational works related to the conceptual and political-pedagogical antecedents of empowerment were included, particularly *Pedagogía del oprimido*, by Paulo Freire, and *Rules for Radicals*, by Saul Alinsky.

The search and review of the literature on PP and CP drew on recent publications at the international level and in the Chilean context, including the main books on the subject (*Critical Perspectives on Public Policy and Governance*, *Encrucijadas en la relación entre psicología y políticas sociales*, *Implementación de políticas sociales en Chile*, *Diálogos contemporáneos en psicología comunitaria*), as well as CP journals that analyzed the Chilean context.

Books and CP journals that examine empowerment from a decolonial perspective were searched. Feminist literature was sought in books and articles by authors frequently cited in the Latin American CP literature.

The search was conducted between October 2025 and March 2026. It included publications released between 1970 and 2026, a period spanning foundational work on conscientization, collective action, and *empowerment* through recent developments related to CP, community feminism, decolonial perspectives, and intercultural approaches. Documents published primarily in Spanish and English were considered.

The terms used included combinations of keywords such as *community empowerment*, *empowerment*, *community psychology*, psicología comunitaria, políticas públicas, participación comunitaria, fortalecimiento comunitario, acción colectiva, coproducción, gobernanza, interculturalidad, decolonialidad, feminismos comunitarios, and autodeterminación. Cross-reference searching was also used to identify additional relevant literature cited in the selected documents.

Selection was guided by criteria of theoretical relevance, influence on the development of the field, and contribution to understanding the relationships among community, the State, and social transformation. This procedure is consistent with the interpretive nature of the review, in which the emphasis is on the analytical depth and explanatory capacity of the documents rather than on the statistical representativeness of the body of existing publications.

The corpus was constructed using three complementary strategies:

1. Identification of texts considered foundational to the development of the concept of community empowerment and critical community psychology.

2. Review of specialized literature on community empowerment, participation, and public policy in Chile and Latin America.

3. Inclusion of feminist, decolonial, intercultural, and intersectional literature used as an analytical framework to critically problematize the notions of power, agency, participation, and social transformation present in the texts reviewed.

3.3 Inclusion and Exclusion Criteria

In the first stage, documents that met one or more of the following criteria were included:

- conceptually or empirically develop the notion of community empowerment;
- analyze processes of participation, community strengthening, or collective action linked to public policies;
- address Latin American or Chilean experiences related to social programs, community intervention, or territorial development;
- incorporate critical approaches relevant to the analysis of power, particularly feminist, decolonial, intercultural, and intersectional perspectives; and
- constitute foundational or highly influential references in the academic discussion of community empowerment.

Documents focused exclusively on individualistic models of self-efficacy or personal development without a connection to collective processes were excluded, as were psychometric or experimental studies lacking a focus on sociopolitical or community dimensions of empowerment.

The search and selection process based on the inclusion and exclusion criteria described above yielded an initial corpus of 72 texts. A further selection process was then conducted on this initial corpus to meet the journal's publication requirements regarding the total number and recency of bibliographic references. This selection was based on the influence and comprehensiveness of each text (i.e., its integrative treatment of empowerment). For texts concerning PP, publication recency was added as an additional criterion.

3.4 Final Corpus Composition

The final documentary corpus, i.e., the corpus actually cited and analyzed in this article, consisted of 42 documents selected through theoretical sampling. For descriptive and organizational purposes, each document was assigned to one primary analytical set, resulting in three complementary sets: classics and conceptual developments in community empowerment (n = 11), literature on CP, psychosocial intervention, and PP (n = 17), and feminist, decolonial, and intercultural literature (n = 14). This classification accounts for the 42 distinct papers that comprise the corpus. Given the cross-cutting nature of some texts, relevant contributions to other areas of analysis were also identified; these are specified in Appendix 1 but do not entail recounting those documents in the frequencies corresponding to each analytical set.

Table 1 presents the overall composition of the corpus analyzed, while Appendix 1 details the documents considered, their assignment to a primary analytical set, and, when applicable, their cross-cutting contributions to other areas of analysis. These documents were included because of their theoretical relevance and their specific contribution to understanding the relationships between community empowerment and PP.

The first set consisted of classic and contemporary texts that have contributed to the formulation and conceptual evolution of community empowerment, including contributions from popular education, CP, and studies of power, participation, and social transformation.

The second set brought together specialized literature on PPs, social programs, and psychosocial intervention in Latin America, with an emphasis on Chile, incorporating notions of participation, community strengthening, collective action, and community empowerment. These documents made it possible to examine the processes through which the concept is institutionally translated and its different expressions in the field of public action.

The third set consisted of feminist, decolonial, intercultural, and intersectional literature used as an analytical framework to critically examine the relationships among power, coloniality, gender, territory, self-determination, and collective action. This set provided interpretive categories that made it possible to problematize the assumptions present both in the classic literature on empowerment and in the PPs analyzed.

Table 1

Overall Composition of the Final Documentary Corpus (n = 42)

Analytical set	No. of documents	Document type	Analytical function
Classics and conceptual developments in community empowerment	11	Books, chapters, and theoretical articles	Reconstruct the conceptual evolution of community empowerment, its theoretical foundations, and its main developments in CP.
Community psychology, psychosocial intervention, and public policy in Chile and Latin America	17	Scientific articles, book chapters, and technical documents	Analyze processes of institutional translation of community empowerment in social programs, psychosocial intervention, and public policy.
Feminism, decoloniality, and interculturality	14	Books, scientific articles, chapters, and theses	Problematize the notions of power, agency, self-determination, coloniality, and epistemic justice present in public policies and community empowerment.

3.5 Analytical Procedure

The analysis used an interpretive reflexive thematic analysis strategy to identify patterns of meaning, continuities, tensions, and conceptual shifts in the literature reviewed on community empowerment and PP. This approach made it possible to examine not only the explicit content of the texts but also the epistemological, political, and normative assumptions underlying different ways of understanding the relationship among the State, community, and social transformation.

In the first stage, a comprehensive and comparative reading of the selected documents was conducted, recording central concepts, definitions of empowerment, conceptions of participation, notions of power and agency, ways of understanding the State-community relationship, and proposals for social transformation. This process made it possible to identify convergences, divergences, and differences in emphasis among the various documentary sets comprising the corpus.

An inductive-deductive thematic coding process was then conducted. On the one hand, categories derived from the specialized literature on community empowerment, CP, and PP were considered; on the other, emerging themes identified during the reading of the documents were incorporated. Combining both strategies helped avoid the rigid application of predefined categories and facilitated the identification of recurring issues, tensions, and debates within the corpus.

In the third stage, the initial codes were reorganized through a process of constant comparison and interpretive synthesis, giving rise to three analytical axes that structure the study results: (a) the conceptual evolution of community empowerment; (b) processes of institutional translation of the concept into PP; and (c) tensions among neoliberal, colonial, patriarchal, and community rationalities. These axes were not defined a priori but were constructed from recurring patterns identified across the different documentary sets.

Finally, a cross-cutting interpretive integration of the three axes was developed through dialogue with contributions from critical CP, Latin American feminism, decolonial perspectives, and intercultural approaches. This synthesis was used to derive methodological and ethical-political orientations for advancing toward relational, situated, and emancipatory PPs, which are developed in the Discussion.

3.6 Ethical-Epistemic Positioning

The study assumes that knowledge is a situated, historical, and relational production, shaped by power disputes and by specific social conditions of production (Montero, 2012; Sonn et al., 2024). From this perspective, the documentary analysis not only described content but also critically examined the rationalities, assumptions, and forms of power present in academic and institutional discourses on community empowerment.

This position explicitly acknowledges the involvement of the authors in the field of study, understanding that experience is an analytical resource that contributes to the critical interpretation of the materials reviewed in ongoing dialogue with the specialized literature and contemporary debates in Latin American CP.

4. Results

The documentary analysis identified three thematic axes that structure the results: (1) the conceptual evolution of community empowerment; (2) the institutional translation of the concept into PP; and (3) tensions among neoliberal, patriarchal, colonial, and community rationalities. The interpretive integration of these three axes subsequently made it possible to derive orientations for advancing toward relational, situated, and emancipatory PPs, which are developed in the Discussion.

4.1 Empowerment: Conceptual Evolution and Contemporary Challenges

The concept of *empowerment* can be broken down into three components: the root *power* (power), the prefix *em* (movement toward), and the suffix *ment* (the result of an action). Taken together, the term refers to a process through which individuals or collectives gain, develop, or recover power, understood as the ability to influence the aspects of life that affect them (Dufort & Le Bossé, 2001).

From a critical psychosocial perspective, empowerment entails an expansion of the field of action that encompasses both personal resources, e.g., communication or leadership skills, contextual resources, such as access to services, networks, or material living conditions. Through processes of action-reflection, closely aligned with Freire's (1970) approach to conscientization, empowerment takes shape as a transformative dynamic grounded in the recognition of structural inequalities in access to power.

In the field of community psychology, empowerment is conceived as a multidimensional process that integrates subjective, relational, and structural dimensions (Sánchez Vidal, 2024). Two complementary meanings of power are distinguished: on the one hand, power as capacity, understood as the ability to act, build, and formulate; on the other, power as influence, referring to the possibility of influencing decisions, resources, and transformations. This approach holds that community empowerment requires both the strengthening of internal capacities and the rebalancing of power relations with external actors (state agencies, services, and PPs).

Community empowerment, then, refers to the collective processes through which a community develops abilities, connections, and agency to improve its living conditions, influence the decisions that affect it, and build shared projects. Marc Zimmerman (2000) distinguishes between an empowering community, one that has accessible resources, participatory leadership, and structures open to dialogue, and an empowered community, which actively mobilizes those resources and abilities to transform its environment.

From an ecological perspective, Laverack (2005) identifies nine fundamental domains in the development of community empowerment: (1) active participation, (2) local leadership, (3) diagnostic capacity, (4) critical reflexivity, (5) democratic organizational structures, (6) resource mobilization, (7) interorganizational linkages, (8) equitable relationships with external actors, and (9) community control over programs. These elements make it possible to understand empowerment as a relational, situated, and sustained process.

Zambrano et al. (2026) complement this perspective by incorporating indicators that make visible both internal abilities, politicization, self-management, identity, cohesion, and social capital, and structural conditions, such as access to and quality of services, resource redistribution, and democratic dynamics. They emphasize that empowerment cannot be evaluated solely on the basis of individual or community achievements but also in terms of its ability to transform relationships between the community and its institutional environment.

In its origins, the concept of empowerment was profoundly critical because it brought to light the power imbalances and dynamics of exclusion operating within social systems. Inspired by Freire's (1970) liberatory pedagogies and Alinsky's (1971) organizing practices, empowerment was closely linked to participation, politicization (conscientization), and collective organization as means of structural transformation. Grassroots experiences promoted by social movements, ecclesial base communities, and territorial organizations in Latin America were among the first settings where this notion took practical form, articulating power, knowledge, and collective action.

However, over recent decades, the term has undergone substantial resignification. Its institutional use has expanded in development discourses and programs under a neoliberal rationality that tends to individualize processes, centering them on self-efficacy,

functional autonomy, and instrumental self-management (Mayo & Craig, 1995; Montero, 2012; Rappaport, 1987). This transformation has resulted in a loss of its political potential, turning empowerment into a management tool that encourages individuals to adapt to existing structures rather than instigating change.

In recent years, particularly through feminism in its radical, community, and decolonial manifestations, empowerment has recovered its critical potential by making visible the power relations operating at personal, relational, and structural levels. Authors such as Bacqué and Biewener (2015) and Cabnal (2019) have helped repoliticize the concept by connecting it with struggles for autonomy, recognition, and redistribution. These feminist and decolonial perspectives extend empowerment toward social justice, gender equity, and the decolonization of knowledge, positioning it as a tool for questioning and transforming the hierarchies that sustain patriarchal, colonial, and capitalist oppression.

In Latin America, postcolonial, decolonial, intersectional feminist, and community perspectives have renewed the theorization of empowerment by recognizing its historical, cultural, and political character. These currents have broadened the understanding of internalized oppression as a theoretical construct for comprehending the subjective dimensions of exclusion, inequalities, and subalternization, while questioning the possibilities of conscientization in contexts of historical injustice and colonization. They also challenge the hegemony of Eurocentric knowledge, androcentrism, and heteronormativity, reclaiming an understanding of empowerment as a relational process that weaves together body, territory, community, and collective self-determination (Arce-Rodríguez et al., 2021; Cabnal, 2019; Maldonado-Torres, 2021; Paredes & Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010).

Praxis in these contexts also broadens the arenas of political struggle by conceiving empowerment as a process of collective self-determination where peoples are constituted as those endowed with the international right to self-determination. This includes the struggles for autonomy, recognition, and resistance of indigenous, peasant, and Afro-descendant women in the face of both dominant colonial society and patriarchal structures within their own communities (Cabnal, 2019; Segato, 2016).

In sum, contemporary empowerment emerges as a plural and contested concept, traversed by tensions between instrumental and institutionalized approaches and critical visions oriented toward emancipation. Its strength lies in its ability to articulate subjective, relational, and structural dimensions, contributing to the analysis and addressing of processes of social and political transformation. Community psychology, particularly in Latin America, has played a fundamental role in this resignification by proposing an understanding of empowerment as a collective, ethical, and situated praxis.

4.2 Evolution of Chilean Public Policies in Dialogue with Latin American Processes

In Latin America, PPs have passed through multiple phases, reflecting structural changes in the role of the State, citizenship, and power relations. Starting in the 1980s, countries in the region underwent political transitions following dictatorships or armed conflicts, which led to the adoption of governance models inspired by global neoliberalism. During the 1990s, and in Chile beginning in the 1980s under the authoritarian regime, the paradigm of efficiency, selective allocation, and privatization of public services became consolidated (Alfaro et al., 2022).

This model redefined the role of the State as a subsidiary guarantor and transformed social policies into mechanisms of individual compensation. Targeted, short-term strategies were promoted for subjects defined in terms of deficits, poverty, vulnerability,

or social risk, with little recognition of the structural factors that reproduce inequalities. In governance terms, administrative decentralization was accompanied by increasing centralization of decision-making, consolidating a vertical, technocratic, and managerial pattern of intervention (Martin, Bilbao-Nieva & Alfaro, 2022).

During the first decade of the 21st century, participatory discourse was incorporated into social policy, although in practice it continued to reproduce the neoliberal logic of control and individual accountability. Policies such as Conditional Cash Transfer Programs and targeted poverty-reduction systems incorporated notions of agency and shared responsibility without altering the structural frameworks of exclusion (Alfaro et al., 2022; Subirats, 2020). This tension can be observed in various social programs implemented in Chile in recent decades, where participation is often confined to consultative mechanisms or compliance with predetermined targets. In these contexts, empowerment is often seen as the growth of individual competencies for adapting to conditions of vulnerability rather than as the strengthening of collective capacities to influence public decisions (Alfaro et al., 2022; Daher, Rosati & Campero, 2024). In Chile, this process resulted in a form of hollowed-out participation ("participación vaciada"; Olivares Espinoza, 2021), where community deliberation is replaced by formal consultations or mechanisms of administrative compliance.

Nevertheless, recent years have seen efforts to reorient social policy toward more relational and territorial approaches. Experiences such as the Programas de Proximidad Comunitaria (PPC) and psychosocial mechanisms with a territorial approach introduce a different paradigm: situated action, in which the professional-community relationship is recognized as the methodological core of intervention (Daher, Rosati & Campero, 2024; Martínez Ravanal et al., 2018). In these models, PP is understood not as the mere implementation of technical guidelines but as a space for encounter among forms of knowledge, affects, and collective decision-making processes.

Thus, the evolution of PPs in Latin America and Chile reveals a persistent tension between technocratic rationalities oriented toward efficiency, control, and the management of service provision, and approaches that promote meaningful participation, social justice, interculturality, and the transformation of relationships between the State and the community. These tensions not only express different ways of understanding development, citizenship, and the role of the State, but also create differentiated conditions for the development of community empowerment, affecting the distribution of power, collective agency, and communities' possibilities for influencing matters that affect their lives.

The themes presented were generated through a reflexive, interpretive analysis of the documentary corpus detailed in Table 1. Different PP orientation frameworks were identified that affect the possibilities for community empowerment in various ways. These frameworks do not constitute pure or mutually exclusive models but analytical types constructed from recurring patterns in the literature reviewed. Their development included contributions concerning the trajectory of social policies with a psychosocial component in Chile, neoliberal governance, institutionalized participation, and technocratic management. There were also contributions from critical CP, community feminism, decolonial perspectives, and intercultural approaches.

Table 2 summarizes these orientation frameworks, their predominant principles, their effects on community empowerment, the tensions they generate, and the main challenges they pose for CP. The classification is analytical in nature and seeks to illustrate how different institutional rationalities generate differentiated conditions for community empowerment.

Whereas Table 1 summarizes the composition of the documentary corpus, Table 2 delineates the analytical typology derived from the reflexive thematic analysis of that corpus.

Table 2

Orientation Frameworks of Chilean Public Policies in Dialogue with the Latin American Literature

Public policy orientation framework	Predominant principles and instruments	Effects on community empowerment	Risks/tensions	Challenges for Community Psychology (CP)
Neoliberal (Washington Consensus)	Targeting of individuals/families; subsidies and competitive contracting; efficiency/management indicators; outsourcing to municipalities/NGOs; the market as regulator	Reduces the role of the State, shifts the community dimension toward individual adaptation; strengthens intermediary leadership more than distributed agency	Individual accountability and depoliticization of structural inequalities; instrumentalization of participation and weakening of collective agency	Reorient assistance-based intervention toward strengthening and coproduction processes; establish situated participatory evaluation
Transition to a rights-based approach	Rights-bearing subject; universal rights; social protection; program coordination; increased social spending	Creates conditions for expanding collective agency and demanding institutional shared responsibility	Persistence of the neoliberal targeting logic; gaps between discourse and design/implementation	Link rights with mechanisms for distributed empowerment; strengthen community–institution bridges
Recent regressive approaches (high-intensity types of populism)	Reversal of social gains; securitization; control and moralization of social policy; retrenchment of the State	Narrows the scope for organization; prioritizes control over deliberation	Stigmatization of communities; weakening of participatory spaces	Document impacts and sustain counterhegemonic practices of organization/solidarity
Indigenous policies under colonial multiculturalism	Subordination of indigenous peoples to a monocultural State; consultation without consent; Eurocentric technicism without self-determination; subordination to an extractive economy	Decontextualizes self-determination and depoliticizes empowerment; renders indigenous authorities and forms of knowledge invisible	"Indio permitido" vs. "indio prohibido"; replacement of community institutions by state-designed arrangements	Work from a critical intercultural perspective; epistemic recognition; codesign with indigenous governments
Traditional gender policies	Prescriptive roles; assistance-based programs	Fragmented (individual) empowerment, with limited relational/structural transformation	Reproduction of inequalities and care burdens; symbolic participation	Intersectional feminist perspective; care and shared responsibility as an axis of strengthening
Technocratic management and accountability	Service-delivery KPIs; control and standardization; "burocracia de calle"	Discourages long-term community processes; prioritizes "atención" over prevention/promotion	Consultative participation "vacía de contenido político"	Incorporate metrics of collective and relational change; engaged methodologies
Coproduction/community-strengthening models	Binding participation; situated epistemologies; intersectoral alliances; feedback of results	Expands distributed agency; generates bridging social capital; sustains shared agendas	Requires time, care, and ethical safeguards; tension with institutional timelines and incentives	Establish participatory action research cycles, feedback, and collaborative planning; develop rotating and intergenerational leadership

This comparative overview shows that PP frameworks are not neutral: each reflects a particular rationality concerning power, community, and social intervention. Neoliberal and technocratic approaches tend to reduce participation to a mere tool and depoliticize empowerment, whereas coproduction and strengthening models open up opportunities for more relational, ethical, and contextually grounded practices. From this perspective, CP can play a strategic role by promoting feedback methods, collaborative planning, and participatory action research that sustain genuinely transformative empowerment processes.

4.3 Tensions Among Neoliberal, Colonial, Patriarchal, and Community Rationalities

The analysis of the documentary corpus revealed that community empowerment is influenced by conflicting rationalities that guide public action and variably affect opportunities for participation, agency, and social transformation. These rationalities do not operate in isolation; rather, they coexist, overlap, and challenge meanings within contemporary PPs.

The first tension can be observed between neoliberal rationalities and community perspectives. The literature reviewed shows that numerous social programs have incorporated the language of participation and empowerment while reinterpreting these concepts through frameworks centered on individual accountability, self-efficacy, and adaptation to unequal contexts. According to this logic, the individual is deemed chiefly responsible for overcoming conditions of vulnerability, while the structural dimensions of inequality are relegated to objectives of management, efficiency, and adherence to institutional benchmarks. Consequently, empowerment tends to become a technology of governance rather than a strategy for redistributing power.

The second tension emerges between colonial rationalities and intercultural or decolonial proposals. Various studies analyzed show that even when PPs incorporate discourses of cultural recognition and indigenous participation, they frequently maintain forms of intervention defined by Eurocentric epistemological frameworks and centralized institutional structures. In these contexts, participation is often restricted to consultative mechanisms, with communities continuing to have limited capacity to influence strategic decisions affecting their territories, ways of life, and collective projects.

The third tension concerns the patriarchal rationalities present in public action. The feminist and community literature reviewed shows that many policies continue to reproduce traditional gender divisions, render care work invisible, and promote forms of participation that do not challenge the power structures sustaining inequality. In response, community feminism proposes understanding empowerment as a situated practice that weaves together body, territory, memory, and community, broadening the traditional horizons of political participation.

Unlike these rationalities, critical community approaches perceive empowerment as a relational and collective process focused on strengthening communities' ability to influence decisions that affect their lives. From this perspective, meaningful participation, network building, collective deliberation, self-determination, and knowledge coproduction emerge as central dimensions for transforming relationships between the State and the community.

The findings collectively indicate that contemporary controversies regarding community empowerment extend beyond methodological or programmatic issues, revealing deeper conflicts related to the distribution of power, the legitimacy of forms of knowledge, and the ways citizenship is constructed in historically unequal contexts.

5. Discussion

5.1 Reconfiguring the State-Community Relationship: Contributions of Community Empowerment

The results provide a coherent response to the study's overarching objective of critically analyzing the notion of community empowerment in relation to Chilean and Latin American PPs, highlighting its tensions and its transformative potential. Taken together, the findings show that empowerment is a contested concept whose meaning and scope depend on the political, institutional, and epistemological rationalities guiding its implementation. Institutional translations associated with neoliberal and technocratic approaches tend to depoliticize its emancipatory meaning, reducing it to strategies of individual adaptation and accountability, while critical community perspectives regard it as a collective process of agency building, redistribution of power, and social change (Daher, Campero & Rosati, 2024; Mayo & Craig, 1995; Montero, 2012).

Beyond the differences observed among approaches and experiences, the results suggest that the central dispute surrounding community empowerment concerns not only participatory methodologies or intervention models but also divergent conceptions of

the nature of power and the role of communities in the production of the public realm. Technocratic rationalities conceive participation as an instrumental resource for improving program implementation and increasing legitimacy, while critical community perspectives understand participation as a political practice aimed at redistributing power, expanding collective decision-making abilities, and challenging the conditions under which public issues and their possible solutions are defined (Bacqué & Biewener, 2015; Montero, 2012).

The findings confirm trends observed in recent literature regarding the shift from instrumental approaches to empowerment toward critical, relational, and ecological perspectives (Sonn et al., 2024; Suárez-Balcázar et al., 2020; Wallerstein et al., 2021). Consistent with these works, the study indicates that collective agency is sustained by relationships of trust, sense of community, solidarity, and the capacity for joint action. However, it adds another element by highlighting that PPs distribute not only resources, benefits, or services, but also epistemic legitimacy. In other words, institutions actively participate in defining which forms of knowledge are considered valid, who may produce them, and which actors are recognized as legitimate interlocutors in public decision-making (Daher, Campero & Rosati, 2024).

The proposed framework also makes it possible to connect debates that are usually fragmented across CP, PP studies, and feminist and decolonial perspectives. From this integrated perspective, community empowerment is no longer understood exclusively as a strategy for community strengthening or citizen participation but is analyzed as a relational process involving disputes over power, recognition of forms of knowledge, institutional legitimacy, and the collective production of the public realm. This formulation broadens traditional analytical frameworks and offers a more complex understanding of the conditions that facilitate or constrain social transformation.

In Latin America, various authors have noted the progressive incorporation of the language of participation and empowerment into institutional frameworks that maintain hierarchical forms of governance (Alfaro et al., 2022; Olivares Espinoza, 2021). The analysis conducted here is consistent with this trend reported in the literature, but it also identifies experiences moving in the opposite direction. In the case of the Programas de Proximidad Comunitaria, the literature reviewed shows that changes are not limited to improvements in access or coverage indicators; they also include stronger relationships of trust between communities and institutions, greater adaptability of public responses to territorial needs, and the creation of deliberative spaces that increase the legitimacy of interventions (Daher, Rosati & Campero, 2024; Martínez Ravanal et al., 2018). Similarly, participatory experiences developed in neighborhoods of La Araucanía show that community network building, local leadership, and interorganizational collaboration are concrete mechanisms through which communities expand their ability to influence public affairs (Zambrano et al., 2026).

These findings are particularly relevant in the contemporary context of PP reconfiguration in Latin America, marked by approaches that tend to restrict the redistributive role of the State and redirect public action toward logics of control, efficiency, and individual accountability. This scenario not only redefines the scope of social policies but also reconfigures the frameworks of legitimacy that shape an individual's understanding of participation, citizenship, and well-being. Consequently, dynamics of co-optation, resignification, and resistance continually strain the possibilities for promoting community empowerment processes through PP.

In convergence with community and decolonial types of feminism (Cabnal, 2019; Segato, 2016), the results show that empowerment also involves depatriarchalizing and decolonizing the power relations present in public institutions. Unlike approaches that

treat decoloniality primarily as a normative ideal, the analysis conducted here clarifies its practical application through specific criteria for public engagement, such as recognizing territorial forms of knowledge, valuing care as a political practice, promoting horizontality in decision-making, and ensuring the effective participation of historically subordinated actors.

Taken together, these findings suggest that the transformative potential of community empowerment depends not only on the incorporation of participatory methodologies but also on the ability of PPs to modify the power relations that structure institutional action. From this perspective, strengthening participation, self-determination, and epistemic justice requires advancing toward public mechanisms capable of sustaining collaborative relationships, recognizing territorial forms of knowledge, and effectively sharing decision-making with communities.

5.2 Recommendations for Action

The analysis shows that community empowerment does not depend exclusively on communities' willingness or on the discursive incorporation of participation into PPs. Its development requires institutional, methodological, and relational conditions capable of expanding communities' ability to influence decisions that affect their lives. From this perspective, the recommendations presented below seek to translate the study findings into operational orientations for the design, implementation, and evaluation of PPs.

a. Strengthen Territorial Mechanisms for Proximity and Community Support

The evidence reviewed suggests that the most consistent experiences of community strengthening develop when public institutions build sustained relationships of trust with territories. The Programas de Proximidad Comunitaria and various participatory experiences implemented in neighborhoods of La Araucanía show that the stable presence of territorial teams fosters network building, strengthens local leadership, increases participation, and enhances communities' ability to identify problems and construct collective solutions (Martínez Ravanal et al., 2018; Zambrano et al., 2026).

These experiences show that proximity constitutes a form of institutional organization that makes it possible to sustain relationships of trust, recognize territorial forms of knowledge, and create conditions for meaningful community participation. From this perspective, building stable relationships between institutions and territories emerges as a central component of community empowerment processes and the ability of PPs to respond appropriately to diverse local contexts.

Accordingly, PPs should incorporate permanent territorial teams with the capacity for local adaptation, reduce staff turnover, prioritize support-oriented methodologies over episodic interventions, and allocate institutional time for community work, relationship building, and the coordination of local actors. It is also important to promote management mechanisms that recognize the value of relational and community processes, preventing accountability and target-compliance requirements from displacing the proximity work that sustains participation and collective action.

b. Institutionalize Mechanisms for Coproduction and Binding Participation

The review shows that a substantial proportion of PPs continue to operate through consultative mechanisms that do not meaningfully alter the distribution of power. Advancing toward more democratic forms of public action requires creating permanent spaces for coproduction in which communities, social organizations, and institutions jointly participate in defining priorities, designing programs, monitoring actions, and evaluating outcomes.

Possible measures include establishing territorial forums with deliberative capacity, integrating community representatives into local governance bodies, conducting systematic processes for returning information to communities, and using participatory methodologies that enable local actors to exert effective influence on decision-making.

c. Advance Toward Critical Interculturality and Recognition of Self-Determination

The literature reviewed shows that formal recognition of cultural diversity is insufficient when it does not modify the power relations that structure public action. In indigenous contexts, this means moving from models of consultative participation toward forms of collaboration that recognize the legitimacy of traditional authorities, territorial organizations, and indigenous knowledge systems.

From this perspective, PPs should incorporate permanent mechanisms for intercultural dialogue, foster the participation of community actors in defining territorial priorities, and recognize local knowledge as legitimate input for program formulation, implementation, and evaluation. Experiences oriented toward Buen Vivir and various initiatives developed with Mapuche communities demonstrate the transformative potential of these approaches when there is institutional willingness to share power and build common agendas.

d. Incorporate Feminist and Intersectional Approaches into Policy Design

The findings show that empowerment takes different forms according to gender, territory, ethnicity, and social position. Public policies should therefore move beyond targeting vulnerable groups and consider how different forms of inequality interact in the everyday lives of individuals and communities.

Operationally, this involves incorporating gender-sensitive participatory assessments, recognizing care as a central dimension of community sustainability, strengthening spaces for the leadership of women and gender-diverse people, and creating mechanisms that make visible community contributions that are typically excluded from conventional evaluation systems.

e. Develop Participatory Evaluation Systems Oriented Toward Community Strengthening

Evidence accumulated from participatory research conducted in Chile shows that evaluation processes can become spaces for collective learning, critical reflection, and organizational strengthening when communities actively participate in producing, interpreting, and using information (Zambrano et al., 2026).

Accordingly, traditional indicators of coverage and target achievement should be complemented with relational indicators that make it possible to monitor dimensions such as trust, participation, leadership, sense of community, social capital, capacity for collective action, and territorial influence. Evaluation processes should also include systematic feedback on results and mechanisms that enable communities to use the information to guide their own decisions.

These orientations converge on a common horizon: advancing toward PPs capable of strengthening the psychosocial infrastructure of territories, expanding collective decision-making abilities, and creating conditions for communities, institutions, and social actors to coproduce appropriate responses to contemporary challenges. Beyond specific recommendations, the findings suggest that strengthening communities depends on the ability of PPs to sustain relationships of collaboration, mutual recognition, and effective distribution of power. From this perspective, the contribution of CP consists not only in critically analyzing PPs but also in

contributing to the design of institutional mechanisms that foster sustained processes of community strengthening, self-determination, and collective influence. In this sense, the proposed orientations can be understood as conditions for advancing toward a more democratic, relational, and intercultural reconfiguration of the relationship between the State and the community.

5.3 Limitations and Future Directions

The present study should be interpreted in light of several limitations arising from its design. First, it is an interpretive critical documentary review rather than a systematic review; therefore, its purpose was not to exhaustively identify all available literature or to produce a representative synthesis of the field. Selection of the corpus through theoretical and purposive sampling prioritized documents considered especially relevant because of their conceptual influence, analytical relevance, and contribution to understanding the relationships between community empowerment and PP. Consequently, other potentially relevant works may have been excluded from the corpus, whose configuration necessarily reflects the theoretical and analytical decisions made by the authors.

Second, although the study incorporated Latin American and international literature, the corpus focused primarily on works in Spanish and English and gave particular attention to Chile and Latin America. This delimitation is consistent with the article's purpose and positioning, but it limits the ability to account for debates, experiences, and conceptualizations developed in other languages and sociopolitical contexts. Likewise, the focus on particular critical, feminist, decolonial, and intercultural developments provides a context-specific analytical lens rather than seeking to represent the full range of existing approaches to empowerment and PP.

Third, the proposed categories and orientation frameworks derive from an interpretive integration of the literature and should be understood as heuristic tools for analyzing relationships among the State, community, and power rather than as an exhaustive or universally generalizable typology. Likewise, given the documentary nature of the study, the orientations formulated are not a direct empirical evaluation of specific policies or programs and do not allow their effectiveness to be established. Instead, they offer a conceptual and analytical framework that can be tested and further developed through subsequent empirical research.

These limitations simultaneously open new lines of research. Priority should be given to empirical and comparative studies examining how different institutional configurations facilitate or constrain effective processes of community empowerment; to designing and evaluating models of PP coproduction that expand the influence of communities, indigenous peoples, territorial organizations, and social movements; and to systematizing community-strengthening experiences in areas such as health, childhood, gender, education, the environment, and local development. It is also necessary to develop participatory evaluation strategies and relational indicators capable of capturing dimensions typically rendered invisible by conventional public management models, such as trust, sense of community, distributed leadership, collective agency, and territorial influence.

Finally, it will be particularly important to further examine the institutional conditions that facilitate or constrain the construction of collaborative relationships among communities, universities, and public agencies, as well as to longitudinally study the relational, organizational, and territorial factors that can sustain community-strengthening processes over time. These lines of research would facilitate the empirical examination of the orientations proposed in this study and transition from their conceptual formulation to an analysis of the specific conditions that could contribute to transforming the relationship between the State and the community.

6. Conclusions

The analysis supports the conclusion that community empowerment is far more than an intervention strategy or a tool for promoting participation. It is a profound political concept that calls into question the ways power is distributed, particular forms of knowledge are legitimized, and relationships among the State, communities, and citizens are configured. The findings show that the transformative possibilities for empowerment depend less on its discursive incorporation into PPs than on the institutional, relational, and epistemological conditions that enable communities to participate effectively in defining the issues that affect their lives.

The review identified three closely interconnected processes. First, the evolution of the concept of empowerment from perspectives centered on conscientization, collective organization, and social transformation toward institutional uses more oriented toward management and adaptation. Second, its application in PPs, where approaches that favor meaningful participation coexist with others that tend to reduce participation to administrative procedures. Third, the persistence of tensions among neoliberal, colonial, patriarchal, and community rationalities, which variably shape the possibilities for collective agency and social influence. The convergence of these three findings, in turn, made it possible to derive a set of orientations for advancing toward more relational, situated, and emancipatory forms of public action.

The main theoretical contribution consists of proposing an understanding of community empowerment as a process of reconfiguring the State-community relationship. Unlike approaches focused exclusively on individual abilities, community participation, or organizational strengthening, this proposal places the analytical focus on the relationships connecting institutions, territories, forms of knowledge, and social actors. From this perspective, empowerment can be understood as an emergent quality of relational systems capable of expanding collective influence, recognizing the legitimacy of diverse forms of knowledge, and sustaining processes of coproducing public decisions. This approach shifts the focus from communities considered in isolation to the relationships they establish with institutions, policies, and power structures, thereby making the relational, historical, and situated character of social transformation processes visible. The proposed framework also makes it possible to connect debates that are usually fragmented across CP, PP studies, and feminist and decolonial perspectives. From this integrated perspective, community empowerment is no longer understood exclusively as a strategy for community strengthening or citizen participation but is analyzed as a relational process involving disputes over power, recognition of forms of knowledge, institutional legitimacy, and the collective production of the public realm.

Consequently, the contribution of CP lies not only in making visible the tensions present in contemporary PPs but also in contributing to the design of institutional mediations capable of sustaining collaborative, intercultural, and transformative practices. This entails advancing toward forms of public action that go beyond merely consultative participation and create effective conditions for the coproduction of power, recognizing communities as legitimate actors in defining priorities, strategies, and horizons for collective development. Ultimately, the enduring relevance of community empowerment lies in its ability to remind us that social transformation depends neither exclusively on state action nor on individual initiative but on the collective construction of more democratic relationships capable of recognizing diverse forms of knowledge, expanding communities' influence, and strengthening the shared production of the public realm. More than an individual attribute or intervention technique, community empowerment emerges as a political practice designed to democratize relations between the State and society, expanding the possibilities for collective self-determination, social justice, and the construction of more inclusive, intercultural, and sustainable futures.

Transformar el vínculo Estado-comunidad: Claves para una política pública relacional, situada y emancipadora

1. Introducción

En América Latina, las políticas públicas constituyen un campo de tensiones donde convergen proyectos ideológicos, modelos de desarrollo y disputas por la definición del bien común. Desde los años ochenta, la hegemonía neoliberal ha configurado las políticas sociales en torno a lógicas de eficiencia, focalización y control, desplazando la noción de derechos y participación hacia marcos de gobernanza tecnocrática (Subirats, 2020). En este escenario, la psicología comunitaria emerge como un espacio de producción crítica que interroga los efectos de dichas racionalidades sobre la subjetividad, las relaciones sociales y las prácticas institucionales (Alfaro et al., 2022). Si bien el análisis se sitúa principalmente en las políticas públicas chilenas, estas son examinadas en diálogo con la producción latinoamericana e internacional sobre empoderamiento comunitario, psicología comunitaria y políticas públicas, con el propósito de contextualizar sus principales debates y tensiones.

El vínculo entre psicología comunitaria (PC) y políticas públicas (PP) no es reciente. Desde sus orígenes, la PC se configuró en diálogo con políticas de salud mental comunitaria en Estados Unidos y en contraposición a sistemas autoritarios en América Latina, donde psicólogas y psicólogos desarrollaron marcos comprensivos sobre la relación entre individuo y estructura social (Montero, 2012; Zimmerman, 2000). En Chile, su desarrollo ha estado estrechamente ligado a los programas públicos en salud, educación y protección social, lo que ha permitido su expansión, pero también su institucionalización bajo marcos de acción definidos por la lógica estatal (Opazo et al., 2019). Esta doble pertenencia —crítica y dependiente a la vez— constituye uno de los dilemas fundantes del campo: cómo sostener una praxis transformadora dentro de estructuras que tienden a despolitizar la acción colectiva.

A lo largo de las últimas dos décadas, la literatura especializada ha documentado el modo en que las políticas sociales con componente psicosocial han tendido a incorporar los lenguajes de la participación y el empoderamiento, pero vaciándolos de su contenido político (Carrasco Madariaga et al., 2022; Daher, Campero & Rosati, 2024; Martin, Bilbao-Nieva & Alfaro, 2022). En esta apropiación tecnocrática, la participación se reduce a la ejecución de procedimientos, mientras el empoderamiento se interpreta como autoeficacia individual y adaptación a contextos desiguales (Mayo & Craig, 1995). Así, la política pública deja de ser un espacio deliberativo para convertirse en un dispositivo de gestión del comportamiento, orientado a producir sujetos autogestores y responsables de su propio bienestar (Bankel & Solèr, 2025; Suárez-Balcázar et al., 2020).

Frente a esta tendencia, la psicología comunitaria crítica ha reivindicado la necesidad de repolitizar la relación entre Estado y comunidad. Diversos autores señalan que la PC puede desempeñar un rol activo en los procesos deliberativos de formulación e implementación de políticas, contribuyendo a que estas se alineen con principios de justicia social, participación sustantiva y autonomía comunitaria (Zambrano et al., 2026). Este giro implica comprender la política pública no como un instrumento neutral, sino como un espacio de disputa simbólica y material donde se definen los sentidos del desarrollo y de la ciudadanía (Bacqué & Biewener, 2015).

En ese contexto, el empoderamiento comunitario se posiciona como un concepto nodal. Desde las pedagogías críticas de Paulo Freire (1970) y la organización social promovida por Saul Alinsky (1971), el empoderamiento se entiende como un proceso colectivo de concientización, politización y acción transformadora frente a las desigualdades estructurales. Sin embargo, en las últimas décadas, su adopción en el discurso institucional ha derivado en usos funcionales a la gobernanza neoliberal, orientados al rendimiento, la productividad y la gestión de la pobreza (Montero, 2012; Soto et al., 2019). Frente a esta deriva, los feminismos radicales y decoloniales han reabierto la discusión, subrayando las dimensiones relacionales, afectivas y epistémicas del poder, así como la necesidad de situar el empoderamiento en procesos de despatriarcalización, descolonización y justicia (Sonn et al., 2024; Zambrano et al., 2024).

El presente artículo propone una relectura del empoderamiento comunitario como práctica crítica que vincula agencia, organización colectiva y transformación estructural. Se argumenta que su potencia radica en la capacidad de articular procesos locales de fortalecimiento comunitario con marcos institucionales que promuevan la coproducción del conocimiento y la redistribución del poder. Para ello, se integran aportes de la psicología comunitaria crítica, los estudios feministas latinoamericanos y las perspectivas decoloniales, con el propósito de ofrecer claves analíticas y metodológicas para la formulación de políticas públicas relacionales, situadas y emancipadoras.

Este artículo contribuye al campo de la psicología comunitaria y las políticas públicas en tres sentidos complementarios: (1) propone una relectura conceptual del empoderamiento comunitario como un proceso relacional que reconfigura el vínculo entre Estado y comunidad, desplazándolo desde enfoques instrumentales hacia una comprensión situada del poder, la agencia y la autodeterminación colectiva; (2) ofrece un aporte metodológico al analizar dicho vínculo no solo como contexto de intervención, sino como objeto de política pública, susceptible de ser diseñado, evaluado y transformado desde enfoques participativos, interculturales y feministas; y (3) desarrolla criterios analíticos y orientaciones para la formulación de políticas públicas relacionales y situadas, que integren justicia epistémica, cuidado comunitario y coproducción del poder como dimensiones centrales de la acción pública.

2. Objetivos

El presente artículo tiene como propósito examinar críticamente el concepto de empoderamiento comunitario y su traducción en el campo de las políticas públicas chilenas. En particular, busca comprender cómo las nociones de poder, agencia y participación se han transformado al ser incorporadas en los marcos institucionales del Estado, y cuáles son las posibilidades de reorientarlas hacia horizontes emancipadores y relacionales. Este análisis se inscribe en la tradición crítica de la psicología comunitaria latinoamericana, que concibe la investigación y la intervención como prácticas ético-políticas comprometidas con la justicia social, la descolonización del saber y el fortalecimiento de las comunidades como sujetos colectivos. Desde este posicionamiento, el estudio asume que las políticas públicas no son instrumentos neutros, sino campos de disputa donde se configuran significados, identidades y relaciones de poder.

En este marco, el artículo se propone como objetivo general analizar críticamente la noción de empoderamiento comunitario en su articulación con las políticas públicas chilenas, identificando sus tensiones conceptuales y su potencial transformador desde una perspectiva decolonial, feminista interseccional e intercultural situada. Como objetivos específicos se proponen: (a) revisar la evolución del concepto de empoderamiento comunitario y su apropiación en el campo de las políticas públicas, considerando sus desplazamientos teóricos y su uso institucional; (b) identificar, a partir de la literatura revisada, las tensiones entre racionalidades

neoliberales, patriarcales, coloniales y comunitarias en la traducción institucional del empoderamiento comunitario en políticas y programas sociales, y sus implicancias para la agencia y la participación comunitaria; y (c) proponer orientaciones metodológicas y ético-políticas que contribuyan a fortalecer políticas públicas relacionales, situadas y coproducidas junto a las comunidades.

3. Método

3.1 Diseño del estudio

El presente trabajo corresponde a una revisión crítica documental de carácter interpretativo, orientada a examinar las relaciones entre empoderamiento comunitario y políticas públicas desde la psicología comunitaria. A diferencia de las revisiones sistemáticas, cuyo propósito principal es la exhaustividad y síntesis de evidencia empírica, las revisiones críticas buscan analizar conceptualmente un campo de conocimiento, identificar tensiones, supuestos y vacíos, así como proponer nuevas lecturas interpretativas sobre fenómenos complejos (Grant & Booth, 2009).

Desde esta perspectiva, el objetivo del estudio no fue cuantificar tendencias de investigación ni evaluar la efectividad de programas específicos, sino comprender críticamente las transformaciones experimentadas por la noción de empoderamiento comunitario en su incorporación al campo de las políticas públicas, con foco en las políticas públicas chilenas, situándolas en diálogo con los debates desarrollados en América Latina y con literatura internacional relevante para la comprensión del empoderamiento comunitario y las políticas públicas. El estudio se inscribe en la tradición de la psicología comunitaria latinoamericana, entendida como una praxis ético-política comprometida con la justicia social, la participación, la autodeterminación colectiva y la transformación de las relaciones de poder (Alfaro et al., 2022; Montero, 2012).

3.2 Estrategia de selección documental

La conformación del corpus se realizó mediante un muestreo teórico e intencionado, orientado a identificar documentos particularmente relevantes para comprender la evolución conceptual del empoderamiento comunitario y su traducción en el ámbito de las políticas públicas.

La identificación de documentos se realizó mediante una búsqueda dirigida en dos etapas, en bases de datos académicas y fuentes especializadas. La primera se orientó a reconstruir la evolución conceptual del empoderamiento comunitario en la Psicología Comunitaria global y latinoamericana, y la segunda, a identificar literatura sobre su articulación con las políticas públicas, con especial atención al contexto chileno y en diálogo con aportes latinoamericanos e internacionales. Para la evolución conceptual del empoderamiento se consultaron principalmente las revistas *American Journal of Community Psychology*, *Community Psychology in Global Perspective*, *Global Journal of Community Psychology Practice* y *Revista Interamericana de Psicología*. Además, se revisaron obras de referencia de la Psicología Comunitaria que abordan el concepto de empoderamiento (*Routledge International Handbook of Community Psychology*, *Handbook of Decolonial Community Psychology*, *Handbook of Community Psychology*, *Diálogos contemporáneos en Psicología Comunitaria* y *Community, Psychology, and Climate Justice*), complementando la búsqueda con obras dedicadas específicamente al concepto (*Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*, *Community Organizing and Community Building for Health* y *El empoderamiento: mito o realidad*), ampliamente reconocidas en el área. Por último, se incorporaron obras fundacionales vinculadas con los antecedentes conceptuales y político-pedagógicos del empoderamiento, particularmente *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, y *Rules for Radicals*, de Saul Alinsky.

Para la búsqueda y revisión de la literatura sobre políticas públicas y psicología comunitaria se acudió a publicaciones recientes a nivel internacional y del contexto chileno, consultándose los principales libros en la materia (*Critical Perspectives on Public Policy and Governance*, *Encrucijadas en la relación entre psicología y políticas sociales*, *Implementación de políticas sociales en Chile*, *Diálogos contemporáneos en psicología comunitaria*), como también en revistas de Psicología Comunitaria que analizaran el contexto chileno.

En cuanto a la literatura sobre la perspectiva decolonial se buscó en libros y revistas de psicología comunitaria en que se revisa el *empowerment* desde este marco conceptual. La literatura feminista se buscó en libros y artículos de autoras frecuentemente citadas en la literatura de psicología comunitaria latinoamericana.

La búsqueda se efectuó entre octubre de 2025 y marzo de 2026 e incluyó publicaciones editadas entre 1970 y 2026, período que abarca desde los trabajos fundacionales sobre concientización, acción colectiva y *empowerment* hasta desarrollos recientes vinculados a la psicología comunitaria, los feminismos comunitarios, las perspectivas decoloniales y los enfoques interculturales. Se consideraron documentos publicados principalmente en español e inglés.

Entre los términos utilizados se incluyeron combinaciones de palabras clave tales como: *community empowerment*, *empowerment*, *community psychology*, psicología comunitaria, políticas públicas, participación comunitaria, fortalecimiento comunitario, acción colectiva, coproducción, gobernanza, interculturalidad, decolonialidad, feminismos comunitarios y autodeterminación. Asimismo, se empleó la técnica de búsqueda por referencias cruzadas para identificar literatura adicional relevante citada en los documentos seleccionados.

La selección fue guiada por criterios de relevancia teórica, influencia en el desarrollo del campo y aporte a la comprensión de las relaciones entre comunidad, Estado y transformación social. Este procedimiento resulta coherente con el carácter interpretativo de la revisión, donde el interés se centra en la profundidad analítica y la capacidad explicativa de los documentos más que en la representatividad estadística del conjunto de publicaciones existentes.

La construcción del corpus se apoyó en tres estrategias complementarias:

1. Identificación de textos considerados fundacionales en el desarrollo del concepto de empoderamiento comunitario y de la psicología comunitaria crítica.
2. Revisión de literatura especializada sobre empoderamiento comunitario, participación y políticas públicas en Chile y América Latina.
3. Incorporación de literatura feminista, decolonial, intercultural e interseccional utilizada como marco analítico para problematizar críticamente las nociones de poder, agencia, participación y transformación social presentes en los textos revisados.

3.3 Criterios de inclusión y exclusión

En una primera etapa se incluyeron documentos que cumplieran uno o más de los siguientes criterios:

- desarrollar conceptual o empíricamente la noción de empoderamiento comunitario;
- analizar procesos de participación, fortalecimiento comunitario o acción colectiva vinculados a políticas públicas;

- abordar experiencias latinoamericanas o chilenas relacionadas con programas sociales, intervención comunitaria o desarrollo territorial;
- incorporar enfoques críticos relevantes para el análisis del poder, particularmente perspectivas feministas, decoloniales, interculturales e interseccionales; y
- constituir referencias fundacionales o de alta influencia en la discusión académica sobre empoderamiento comunitario.

Se excluyeron documentos centrados exclusivamente en modelos individualistas de autoeficacia o desarrollo personal sin vinculación con procesos colectivos, así como estudios psicométricos o experimentales que no abordaran dimensiones sociopolíticas o comunitarias del empoderamiento.

A partir de la búsqueda y selección bajo los criterios de inclusión y exclusión señalados se obtuvo un primer corpus correspondiente a un total de 72 textos. Sobre este corpus inicial se realizó un nuevo proceso de selección que permitiera cumplir con las exigencias de publicación en esta revista (total de referencias bibliográficas y su actualidad). Esta selección se realizó bajo el criterio de influencia del texto y su exhaustividad (exposición integradora del empoderamiento). En el caso de los textos relativos a políticas públicas a lo anterior se agregó el criterio de actualidad de la publicación.

3.4 Conformación del corpus final

El corpus documental final, es decir, el efectivamente citado y analizado en este artículo, estuvo conformado por 42 documentos seleccionados mediante muestreo teórico. Para efectos descriptivos y de organización del corpus, cada documento fue adscrito a un conjunto analítico principal, distinguiéndose tres conjuntos complementarios: clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento comunitario (n = 11), literatura sobre psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas (n = 17), y literatura feminista, decolonial e intercultural (n = 14). Esta clasificación permite dar cuenta de los 42 documentos únicos que conforman el corpus. Dado el carácter transversal de algunos textos, se identificaron además contribuciones relevantes a otros ámbitos del análisis; estas se explicitan en el Anexo 1, pero no implican una nueva contabilización de dichos documentos en las frecuencias correspondientes a cada conjunto analítico.

La Tabla 1 presenta la composición general del corpus analizado, mientras que el Anexo 1 detalla los documentos considerados, su adscripción a un conjunto analítico principal y, cuando corresponde, sus contribuciones transversales a otros ámbitos del análisis. La inclusión de estos documentos respondió a su relevancia teórica y a su aporte específico para la comprensión de las relaciones entre empoderamiento comunitario y políticas públicas.

El primer conjunto estuvo integrado por textos clásicos y contemporáneos que han contribuido a la formulación y evolución conceptual del empoderamiento comunitario, incluyendo aportes provenientes de la educación popular, la psicología comunitaria y los estudios sobre poder, participación y transformación social.

El segundo conjunto reunió literatura especializada sobre políticas públicas, programas sociales e intervención psicosocial en América Latina, con énfasis en Chile, que incorpora nociones de participación, fortalecimiento comunitario, acción colectiva y empoderamiento comunitario. Estos documentos permitieron examinar los procesos de traducción institucional del concepto y sus distintas expresiones en el campo de la acción pública.

El tercer conjunto estuvo conformado por literatura feminista, decolonial, intercultural e interseccional, utilizada como marco analítico para examinar críticamente las relaciones entre poder, colonialidad, género, territorio, autodeterminación y acción colectiva. Este conjunto aportó categorías interpretativas que permitieron problematizar los supuestos presentes tanto en la literatura clásica sobre empoderamiento como en las políticas públicas analizadas.

Tabla 1

Composición general del corpus documental final (n = 42)

Conjunto analítico	N.º documentos	Tipo de documentos	Función analítica
Clásicos del empoderamiento comunitario	11	Libros, capítulos y artículos teóricos	Reconstruir la evolución conceptual del empoderamiento comunitario, sus fundamentos teóricos y principales desarrollos en Psicología Comunitaria
Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas en Chile y América Latina	17	Artículos científicos, capítulos de libro y documentos técnicos	Analizar los procesos de traducción institucional del empoderamiento comunitario en programas sociales, intervención psicosocial y políticas públicas
Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	14	Libros, artículos científicos, capítulos y tesis	Problematizar las nociones de poder, agencia, autodeterminación, colonialidad y justicia epistémica presentes en las políticas públicas y en el empoderamiento comunitario

3.5 Procedimiento analítico

El análisis se desarrolló mediante una estrategia de análisis temático-reflexivo de carácter interpretativo, orientada a identificar patrones de sentido, continuidades, tensiones y desplazamientos conceptuales presentes en la literatura revisada sobre empoderamiento comunitario y políticas públicas. Este enfoque permitió examinar no solo los contenidos explícitos de los textos, sino también los supuestos epistemológicos, políticos y normativos que sustentan las distintas formas de comprender la relación entre Estado, comunidad y transformación social.

En una primera etapa se realizó una lectura comprensiva y comparativa de los documentos seleccionados, registrando conceptos centrales, definiciones de empoderamiento, concepciones de participación, nociones de poder y agencia, formas de comprender la relación Estado-comunidad y propuestas de transformación social. Este proceso permitió identificar convergencias, divergencias y énfasis diferenciales entre los distintos conjuntos documentales que conformaron el corpus.

Posteriormente se efectuó una codificación temática inductivo-deductiva. Por una parte, se consideraron categorías derivadas de la literatura especializada sobre empoderamiento comunitario, psicología comunitaria y políticas públicas; por otra, se incorporaron temas emergentes identificados durante la lectura de los documentos. La combinación de ambas estrategias permitió evitar una aplicación rígida de categorías predefinidas y favorecer la identificación de problemáticas, tensiones y debates recurrentes presentes en el corpus.

En una tercera etapa, los códigos iniciales fueron reorganizados mediante un proceso de comparación constante y síntesis interpretativa, dando origen a tres ejes analíticos que estructuran los resultados del estudio: (a) evolución conceptual del empoderamiento comunitario; (b) procesos de traducción institucional del concepto en las políticas públicas; y (c) tensiones entre racionalidades neoliberales, coloniales, patriarcales y comunitarias. Estos ejes no fueron definidos a priori, sino construidos a partir de patrones recurrentes identificados transversalmente en los distintos conjuntos documentales.

Finalmente, se desarrolló una integración interpretativa transversal de los tres ejes mediante el diálogo con aportes provenientes de la psicología comunitaria crítica, los feminismos latinoamericanos, las perspectivas decoloniales y los enfoques interculturales. A partir de esta síntesis se derivaron orientaciones metodológicas y ético-políticas para avanzar hacia políticas públicas relacionales, situadas y emancipadoras, las que se desarrollan en la sección de Discusión.

3.6 Posicionamiento ético-epistémico

El estudio asume que el conocimiento constituye una producción situada, histórica y relacional, atravesada por disputas de poder y por condiciones sociales específicas de producción (Montero, 2012; Sonn et al., 2024). Desde esta perspectiva, el análisis documental no se orientó únicamente a describir contenidos, sino también a examinar críticamente las racionalidades, supuestos y formas de poder presentes en los discursos académicos e institucionales sobre empoderamiento comunitario.

Esta posición reconoce explícitamente la implicación de la y los autores en el campo de estudio, entendiendo dicha experiencia como un recurso analítico que contribuye a la interpretación crítica de los materiales revisados, en diálogo permanente con la literatura especializada y los debates contemporáneos de la psicología comunitaria latinoamericana.

4. Resultados

El análisis documental permitió identificar tres ejes temáticos que estructuran los resultados: (1) la evolución conceptual del empoderamiento comunitario; (2) la traducción institucional del concepto en las políticas públicas; y (3) las tensiones entre racionalidades neoliberales, patriarcales, coloniales y comunitarias. La integración interpretativa de estos tres ejes permitió posteriormente derivar orientaciones para avanzar hacia políticas públicas relacionales, situadas y emancipadoras, desarrolladas en la sección de Discusión.

4.1 El empoderamiento: evolución conceptual y desafíos contemporáneos

El concepto de empoderamiento proviene del inglés *empowerment,* término que puede descomponerse en tres componentes: el radical *power* (poder), el prefijo *em* (movimiento hacia) y el sufijo *ment* (resultado de una acción). En conjunto, alude a un proceso mediante el cual las personas o los colectivos acceden, desarrollan o recuperan poder, entendido como la capacidad de influir en los aspectos que afectan sus vidas (Dufort & Le Bossé, 2001).

Desde una perspectiva psicosocial crítica, el empoderamiento implica una ampliación del campo de acción que abarca tanto los recursos personales —por ejemplo, habilidades comunicativas o de liderazgo— como los recursos contextuales, tales como el acceso a servicios, redes o condiciones materiales de vida. A través de procesos de acción-reflexión, próximos al enfoque de concientización de Freire (1970), el empoderamiento se configura como una dinámica transformadora anclada en el reconocimiento de las desigualdades estructurales en el acceso al poder.

En el campo de la psicología comunitaria, el empoderamiento se concibe como un proceso multidimensional que integra lo subjetivo, lo relacional y lo estructural (Sánchez Vidal, 2024). Se distinguen dos sentidos complementarios del poder: por un lado, el poder como potencia, entendido como la capacidad de actuar, construir y articular; y por otro, el poder como incidencia, referido a la posibilidad de influir en decisiones, recursos y transformaciones. Este enfoque plantea que el empoderamiento comunitario requiere tanto del fortalecimiento de las capacidades internas como del reequilibrio de las relaciones de poder con actores externos (agencias estatales, servicios, políticas públicas).

El empoderamiento comunitario alude, entonces, a los procesos colectivos mediante los cuales una comunidad desarrolla capacidades, articulaciones y agencia para mejorar sus condiciones de vida, incidir en las decisiones que la afectan y construir proyectos comunes. Marc Zimmerman (2000) distingue entre una comunidad empoderadora —aquella que dispone de recursos accesibles, liderazgos participativos y estructuras abiertas al diálogo— y una comunidad empoderada, que moviliza activamente esos recursos y capacidades para transformar su entorno.

Desde un enfoque ecológico, Laverack (2005) identifica nueve dominios fundamentales en el desarrollo del empoderamiento comunitario: (1) participación activa, (2) liderazgo local, (3) capacidad de diagnóstico, (4) reflexividad crítica, (5) estructuras organizativas democráticas, (6) movilización de recursos, (7) articulación interorganizacional, (8) relaciones equitativas con actores externos y (9) control comunitario sobre los programas. Estos elementos permiten comprender el empoderamiento como un proceso relacional, situado y sostenido.

Zambrano et al. (2026) complementan esta perspectiva incorporando indicadores que visibilizan tanto las capacidades internas —participación, politización, autogestión, identidad, cohesión, capital social— como las condiciones estructurales, tales como el acceso y la calidad de los servicios, la redistribución de recursos y las dinámicas democráticas. Se enfatiza que el empoderamiento no puede evaluarse únicamente a partir de logros individuales o comunitarios, sino por su capacidad para transformar las relaciones entre la comunidad y su entorno institucional.

En sus orígenes, el concepto de empoderamiento fue profundamente crítico, al poner de manifiesto los desequilibrios de poder y las dinámicas de exclusión que operan en los sistemas sociales. Inspirado en las pedagogías liberadoras de Freire (1970) y en las prácticas organizativas de Alinsky (1971), el empoderamiento se vinculó estrechamente con la participación, la politización (concientización) y la organización colectiva como medios para la transformación estructural. Las experiencias de base impulsadas por movimientos sociales, comunidades eclesiales de base y organizaciones territoriales en América Latina fueron los primeros escenarios en los que esta noción cobró vida práctica, articulando poder, saber y acción colectiva.

No obstante, durante las últimas décadas, el término ha sido objeto de una fuerte resignificación. Su uso institucional se ha extendido en los discursos y programas de desarrollo bajo una racionalidad neoliberal, que tiende a individualizar los procesos, centrándolos en la autoeficacia, la autonomía funcional y la autogestión instrumental (Mayo & Craig, 1995; Montero, 2012; Rappaport, 1987). Esta transformación ha implicado la pérdida de su potencial político, convirtiéndolo en una herramienta de gestión que promueve la adaptación de los sujetos a las estructuras existentes más que su transformación.

En los años recientes, especialmente desde los feminismos radicales, comunitarios y decoloniales, el empoderamiento ha recuperado su potencial crítico al visibilizar las relaciones de poder que operan en los ámbitos personal, relacional y estructural. Autoras como Bacqué y Biewener (2015) y Cabnal (2019) han contribuido a repolitizar el concepto, conectándolo con las luchas por la autonomía, el reconocimiento y la redistribución. Estas perspectivas feministas y decoloniales amplían el campo del empoderamiento hacia la justicia social, la equidad de género y la descolonización del saber, situándolo como una herramienta para cuestionar y transformar las jerarquías que sostienen la opresión patriarcal, colonial y capitalista.

En América Latina, las perspectivas postcoloniales, decoloniales, feministas interseccionales y comunitarias han renovado la teorización del empoderamiento, reconociendo su carácter histórico, cultural y político. Estas corrientes han ampliado el entendimiento de la opresión interiorizada como constructo teórico que permite comprender las dimensiones subjetivas de la exclusión, las desigualdades y las subalternizaciones, interpelando las posibilidades de la concientización en contextos de injusticia histórica y colonización. Asimismo, cuestionan la hegemonía del conocimiento eurocéntrico, el androcentrismo y la heteronormatividad, reivindicando una comprensión del empoderamiento como proceso relacional que articula cuerpo, territorio, comunidad y autodeterminación colectiva (Arce-Rodríguez et al., 2021; Cabnal, 2019; Maldonado-Torres, 2021; Paredes & Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010).

Desde la praxis en estos contextos, se amplían también los escenarios de lucha política, al concebir el empoderamiento como un proceso de autodeterminación colectiva en el que los pueblos se configuran como sujetos dotados del derecho internacional a la autodeterminación. Se incluyen aquí las luchas por la autonomía, el reconocimiento y la resistencia de mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes frente tanto a la sociedad dominante colonial como a las estructuras patriarcales dentro de sus comunidades (Cabnal, 2019; Segato, 2016).

En suma, el empoderamiento contemporáneo se presenta como un concepto plural y en disputa, atravesado por tensiones entre enfoques instrumentales e institucionalizados y visiones críticas orientadas a la emancipación. Su potencia radica en su capacidad de articular dimensiones subjetivas, relacionales y estructurales, contribuyendo al análisis y abordaje de procesos de transformación social y política. La psicología comunitaria, especialmente desde América Latina, ha jugado un papel fundamental en esta resignificación, proponiendo una lectura del empoderamiento como praxis colectiva, ética y situada.

4.2 Evolución de las políticas públicas chilenas en diálogo con los procesos latinoamericanos

En América Latina, las políticas públicas han transitado por múltiples fases que reflejan cambios estructurales en el rol del Estado, la ciudadanía y las relaciones de poder. Desde los años ochenta, los países de la región vivieron procesos de transición política tras dictaduras o conflictos armados, lo que condujo a la adopción de modelos de gobernanza inspirados en el neoliberalismo global. Durante los noventa —y en Chile desde la década de 1980, bajo el régimen autoritario— se consolidó el paradigma de la eficiencia, la focalización y la privatización de los servicios públicos (Alfaro et al., 2022).

Este modelo redefinió el papel del Estado como garante subsidiario y transformó las políticas sociales en mecanismos de compensación individual. Se promovieron estrategias focalizadas, de corto plazo, orientadas a sujetos definidos por su déficit —pobreza, vulnerabilidad o riesgo social—, con escaso reconocimiento de los factores estructurales que reproducen las desigualdades. En términos de gobernanza, la descentralización administrativa se acompañó de una creciente centralización decisional, consolidando un patrón de intervención vertical, tecnocrático y gerencial (Martin, Bilbao-Nieva & Alfaro, 2022).

Durante la primera década del siglo XXI, el discurso participativo fue incorporado a la política social, aunque en la práctica continuó reproduciendo la lógica neoliberal de control y responsabilización individual. Políticas como los Programas de Transferencia Condicionada o los sistemas focalizados de superación de la pobreza incorporaron nociones de agencia y corresponsabilidad, pero sin alterar los marcos estructurales de exclusión (Alfaro et al., 2022; Subirats, 2020). Esta tensión puede observarse en diversos

programas sociales implementados en Chile durante las últimas décadas, donde la participación suele quedar circunscrita a mecanismos consultivos o al cumplimiento de metas predeterminadas. En estos contextos, el empoderamiento tiende a ser entendido como desarrollo de competencias individuales para la adaptación a condiciones de vulnerabilidad, más que como fortalecimiento de capacidades colectivas para incidir sobre las decisiones públicas (Alfaro et al., 2022; Daher, Rosati & Campero, 2024). En Chile, este proceso derivó en una forma de "participación vaciada" (Olivares Espinoza, 2021), donde la deliberación comunitaria se sustituye por consultas formales o mecanismos de cumplimiento administrativo.

No obstante, en los últimos años se observan esfuerzos por reorientar la política social hacia enfoques más relacionales y territoriales. Experiencias como los Programas de Proximidad Comunitaria (PPC) y los dispositivos psicosociales con enfoque territorial introducen un paradigma distinto: el de la acción situada, en el que el vínculo profesional-comunidad se reconoce como núcleo metodológico de la intervención (Daher, Rosati & Campero, 2024; Martínez Ravanal et al., 2018). En estos modelos, la política pública no se entiende como la mera implementación de lineamientos técnicos, sino como un espacio de encuentro entre saberes, afectos y procesos colectivos de decisión.

Así, la evolución de las políticas públicas en América Latina y Chile evidencia una tensión persistente entre racionalidades tecnocráticas orientadas a la eficiencia, el control y la gestión de prestaciones, y enfoques que promueven la participación sustantiva, la justicia social, la interculturalidad y la transformación de las relaciones entre Estado y comunidad. Estas tensiones no solo expresan distintos modos de comprender el desarrollo, la ciudadanía y el rol del Estado, sino que también configuran condiciones diferenciadas para el despliegue del empoderamiento comunitario, afectando la distribución del poder, la agencia colectiva y las posibilidades de incidencia de las comunidades en los asuntos que afectan sus vidas.

A partir del análisis temático-reflexivo del corpus documental descrito en la Tabla 1, se identificaron distintos marcos de orientación de las políticas públicas que inciden de manera diferenciada en las posibilidades de empoderamiento comunitario. Estos marcos no constituyen modelos puros ni mutuamente excluyentes, sino tipos analíticos construidos a partir de patrones recurrentes presentes en la literatura revisada. Su elaboración consideró, por una parte, los aportes sobre trayectoria de las políticas sociales con componente psicosocial en Chile, gobernanza neoliberal, participación institucionalizada y gestión tecnocrática; y, por otra, las contribuciones provenientes de la psicología comunitaria crítica, los feminismos comunitarios, las perspectivas decoloniales y los enfoques interculturales.

La Tabla 2 sintetiza estos marcos de orientación, sus principios predominantes, sus efectos sobre el empoderamiento comunitario, las tensiones que generan y los principales desafíos que plantean para la Psicología Comunitaria. La clasificación presentada tiene un carácter analítico y busca ilustrar cómo distintas racionalidades institucionales generan condiciones diferenciadas para el empoderamiento comunitario. Mientras la Tabla 1 resume la composición del corpus documental, la Tabla 2 presenta la tipología analítica derivada del análisis temático-reflexivo de dicho corpus.

Este recorrido comparativo evidencia que los marcos de política pública no son neutros: cada uno traduce una determinada racionalidad sobre el poder, la comunidad y la intervención social. Mientras los enfoques neoliberales y tecnocráticos tienden a instrumentalizar la participación y despolitizar el empoderamiento, los modelos de coproducción y fortalecimiento abren la posibilidad de prácticas más relacionales, éticas y situadas. Desde esta lectura, la psicología comunitaria puede desempeñar un papel estratégico

al promover metodologías de devolución, planificación colaborativa e investigación-acción participativa que sostengan procesos de empoderamiento genuinamente transformadores.

Tabla 2

Marcos de orientación de las políticas públicas chilenas en diálogo con la literatura latinoamericana

Marco de orientación de las políticas públicas	Principios e instrumentos predominantes	Efectos sobre el empoderamiento comunitario	Riesgos/tensiones	Desafíos para la Psicología Comunitaria (PC)
Neoliberal (Consenso de Washington)	Focalización en individuo/familia; subsidios y licitaciones; eficiencia/indicadores de gestión; tercerización a municipios/ONGs, mercado como regulador	Reduce rol del Estado, desplaza lo comunitario hacia la adaptación individual; fortalece liderazgo intermediario más que agencia distribuida	Responsabilización individual y despolitización de las desigualdades estructurales; instrumentalización de la participación y debilitamiento de la agencia colectiva	Reorientar desde intervención asistencial a procesos de fortalecimiento y coproducción; instalar evaluación participativa situada
Transición a enfoque de derechos	Sujeto de derechos; derechos universales, protección social; articulación de programas; incremento de gasto social	Crea condiciones para ampliar agencia colectiva y demandar corresponsabilidad institucional	Persistencia de la lógica de focalización neoliberal; brechas entre discurso y diseño/implementación	Vincular derechos con dispositivos de empoderamiento distribuido; fortalecer puentes comunidad–instituciones
Enfoques regresivos recientes (populismos de alta intensidad)	Reversión de logros sociales; securitización; control y moralización de la política social, reducción del Estado	Reduce márgenes de organización; prioriza control sobre deliberación	Estigmatización de comunidades; debilitamiento de espacios participativos	Documentar impactos y sostener prácticas contrahegemónicas de organización/solidaridad
Políticas indígenas bajo multiculturalismo colonial	Subordinación de pueblos indígenas a Estado monocultural; consulta sin consentimiento; tecnicismo eurocéntrico, sin autodeterminación; supeditación a economía extractiva	Descontextualiza autodeterminación y despolitiza empoderamiento; invisibiliza autoridades y saberes propios	"Indio permitido" vs. "indio prohibido"; sustitución de instituciones comunitarias por diseños estatales	Trabajar desde interculturalidad crítica; reconocimiento epistémico; co-diseño con gobiernos propios
Políticas de género tradicionales	Roles prescriptivos; programas asistenciales	Empoderamiento fragmentado (individual), con escasa transformación relacional/estructural	Reproducción de desigualdades y cargas de cuidado; participación simbólica	Perspectiva feminista interseccional; cuidados y corresponsabilidad como eje de fortalecimiento
Gestión tecnocrática y rendición de cuentas	KPI de prestaciones; control y estandarización; "burocracia de calle"	Desincentiva procesos comunitarios de largo plazo; prioriza "atención" sobre prevención/promoción	Participación consultiva "vacía de contenido político"	Incorporar métricas de cambio colectivo y de vínculo; metodologías implicativas
Modelos de coproducción/fortalecimiento comunitario	Participación vinculante; epistemologías situadas; alianzas intersectoriales; devolución de resultados	Amplía agencia distribuida; genera capital social puente; sostiene agendas comunes	Requiere tiempo, cuidado y resguardo ético; tensión con calendarios e incentivos institucionales	Instalar ciclos de IAP, devolución y planificación colaborativa; formar liderazgos rotativos e intergeneracionales

4.3 Tensiones entre racionalidades neoliberales, coloniales, patriarcales y comunitarias

El análisis del corpus documental permitió identificar que el empoderamiento comunitario se encuentra atravesado por tensiones entre distintas racionalidades que orientan la acción pública y configuran de manera diferenciada las posibilidades de participación, agencia y transformación social. Estas racionalidades no operan de forma aislada, sino que coexisten, se superponen y disputan sentidos dentro de las políticas públicas contemporáneas.

Una primera tensión se observa entre las racionalidades neoliberales y las perspectivas comunitarias. La literatura revisada muestra que numerosos programas sociales han incorporado el lenguaje de la participación y el empoderamiento, pero reinterpretándolos desde marcos centrados en la responsabilización individual, la autoeficacia y la adaptación a contextos desiguales. Desde esta lógica, el sujeto aparece como principal responsable de superar condiciones de vulnerabilidad, mientras las dimensiones estruc-

turales de la desigualdad quedan subordinadas a objetivos de gestión, eficiencia y cumplimiento de metas institucionales. En consecuencia, el empoderamiento tiende a transformarse en una tecnología de gobierno más que en una estrategia de redistribución del poder.

Una segunda tensión emerge entre racionalidades coloniales y propuestas interculturales o decoloniales. Diversos trabajos analizados muestran que, aun cuando las políticas públicas incorporan discursos de reconocimiento cultural y participación indígena, frecuentemente mantienen formas de intervención definidas desde marcos epistemológicos eurocéntricos y estructuras institucionales centralizadas. En estos contextos, la participación suele restringirse a mecanismos consultivos, mientras las comunidades continúan teniendo escasa capacidad de incidir en las decisiones estratégicas que afectan sus territorios, formas de vida y proyectos colectivos.

Una tercera tensión se relaciona con las racionalidades patriarcales presentes en la acción pública. La literatura feminista y comunitaria revisada evidencia que muchas políticas continúan reproduciendo divisiones tradicionales de género, invisibilizando el trabajo de cuidados y promoviendo formas de participación que no cuestionan las estructuras de poder que sostienen la desigualdad. Frente a ello, los feminismos comunitarios proponen comprender el empoderamiento como una práctica situada que articula cuerpo, territorio, memoria y comunidad, ampliando los horizontes tradicionales de la participación política.

En contraste con estas racionalidades, los enfoques comunitarios críticos conciben el empoderamiento como un proceso relacional y colectivo orientado a fortalecer la capacidad de incidencia de las comunidades sobre las decisiones que afectan sus vidas. Desde esta perspectiva, la participación sustantiva, la construcción de redes, la deliberación colectiva, la autodeterminación y la coproducción del conocimiento aparecen como dimensiones centrales para transformar las relaciones entre Estado y comunidad.

En conjunto, los hallazgos muestran que las disputas contemporáneas en torno al empoderamiento comunitario no se limitan a cuestiones metodológicas o programáticas, sino que expresan conflictos más profundos sobre la distribución del poder, la legitimidad de los saberes y las formas de construir ciudadanía en contextos marcados por desigualdades históricas.

5. Discusión

5.1 Reconfiguración del vínculo Estado-comunidad: aportes del empoderamiento comunitario

Los resultados permiten responder de manera coherente al objetivo general del estudio, orientado a analizar críticamente la noción de empoderamiento comunitario en su articulación con las políticas públicas chilenas y latinoamericanas, identificando tanto sus tensiones como sus potencialidades transformadoras. En conjunto, los hallazgos muestran que el empoderamiento constituye un concepto en disputa, cuyo significado y alcance dependen de las racionalidades políticas, institucionales y epistemológicas que orientan su implementación. Mientras las traducciones institucionales asociadas a enfoques neoliberales y tecnocráticos tienden a despolitizar su sentido emancipador, reduciéndolo a estrategias de adaptación individual y responsabilización de los sujetos, las perspectivas comunitarias críticas lo conciben como un proceso colectivo de construcción de agencia, redistribución del poder y transformación social (Daher, Campero & Rosati, 2024; Mayo & Craig, 1995; Montero, 2012).

Más allá de las diferencias observadas entre enfoques y experiencias, los resultados permiten interpretar que la principal disputa en torno al empoderamiento comunitario no se refiere únicamente a metodologías participativas o modelos de intervención, sino a concepciones divergentes sobre la naturaleza del poder y el papel de las comunidades en la producción de lo público.

Mientras las racionalidades tecnocráticas conciben la participación como un recurso instrumental para mejorar la implementación de programas y aumentar su legitimidad, las perspectivas comunitarias críticas entienden la participación como una práctica política orientada a redistribuir poder, ampliar capacidades colectivas de decisión y disputar las condiciones bajo las cuales se definen los problemas públicos y sus posibles soluciones (Bacqué & Biewener, 2015; Montero, 2012).

Los hallazgos confirman tendencias observadas en la literatura reciente respecto del tránsito desde enfoques instrumentales del empoderamiento hacia perspectivas críticas, relacionales y ecológicas (Sonn et al., 2024; Suárez-Balcázar et al., 2020; Wallerstein et al., 2021). En concordancia con estos trabajos, el estudio evidencia que la agencia colectiva se sostiene en vínculos de confianza, sentido de comunidad, solidaridad y capacidad de acción conjunta. Sin embargo, aporta un elemento adicional al destacar que las políticas públicas no solo distribuyen recursos, prestaciones o servicios, sino también legitimidad epistémica. En otras palabras, las instituciones participan activamente en la definición de qué conocimientos son considerados válidos, quiénes pueden producirlos y qué actores son reconocidos como interlocutores legítimos en la toma de decisiones públicas (Daher, Campero & Rosati, 2024).

La propuesta elaborada permite además articular debates que habitualmente aparecen fragmentados entre la psicología comunitaria, los estudios sobre políticas públicas y las perspectivas feministas y decoloniales. Desde esta integración, el empoderamiento comunitario deja de ser comprendido exclusivamente como una estrategia de fortalecimiento comunitario o de participación ciudadana, para analizarse como un proceso relacional que involucra disputas por el poder, el reconocimiento de saberes, la legitimidad institucional y la producción colectiva de lo público. Esta articulación contribuye a ampliar los marcos tradicionales de análisis y ofrece una comprensión más compleja de las condiciones que favorecen o limitan la transformación social.

En América Latina, diversos autores han advertido la progresiva incorporación del lenguaje de la participación y el empoderamiento dentro de marcos institucionales que mantienen formas jerárquicas de gobernanza (Alfaro et al., 2022; Olivares Espinoza, 2021). El análisis realizado resulta consistente con esta tendencia reportada por la literatura, pero también permite identificar experiencias que avanzan en dirección contraria. En el caso de los Programas de Proximidad Comunitaria, la literatura revisada muestra que los cambios no se limitan a mejoras en indicadores de acceso o cobertura, sino que incluyen el fortalecimiento de vínculos de confianza entre comunidades e instituciones, una mayor capacidad de adaptación de las respuestas públicas a las necesidades territoriales y la generación de espacios de deliberación que incrementan la legitimidad de las intervenciones (Daher, Rosati & Campero, 2024; Martínez Ravanal et al., 2018). De manera similar, las experiencias participativas desarrolladas en barrios de La Araucanía muestran que la construcción de redes comunitarias, el liderazgo local y la colaboración interorganizacional constituyen mecanismos concretos mediante los cuales las comunidades amplían su capacidad de incidencia sobre asuntos públicos (Zambrano et al., 2026).

Estos hallazgos adquieren especial relevancia en el contexto contemporáneo de reconfiguración de las políticas públicas en América Latina, marcado por enfoques que tienden a restringir el papel redistributivo del Estado y a reorientar la acción pública hacia lógicas de control, eficiencia y responsabilización individual. Este escenario no solo redefine el alcance de las políticas sociales, sino que también reconfigura los marcos de legitimidad desde los cuales se comprende la participación, la ciudadanía y el bienestar. En consecuencia, las posibilidades de promover procesos de empoderamiento comunitario desde las políticas públicas se encuentran permanentemente tensionadas por dinámicas de cooptación, resignificación y resistencia.

En convergencia con los feminismos comunitarios y decoloniales (Cabnal, 2019; Segato, 2016), los resultados muestran que el empoderamiento implica también despatriarcalizar y descolonizar las relaciones de poder presentes en las instituciones públicas. A diferencia de aproximaciones que abordan la decolonialidad principalmente como horizonte normativo, el análisis realizado permite visualizar su traducción práctica en criterios concretos para la acción pública, tales como el reconocimiento de saberes territoriales, la valoración del cuidado como práctica política, la horizontalidad en la toma de decisiones y la participación efectiva de actores históricamente subordinados.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que el potencial transformador del empoderamiento comunitario no depende únicamente de la incorporación de metodologías participativas, sino de la capacidad de las políticas públicas para modificar las relaciones de poder que estructuran la acción institucional. Desde esta perspectiva, fortalecer la participación, la autodeterminación y la justicia epistémica requiere avanzar hacia dispositivos públicos capaces de sostener vínculos de colaboración, reconocer saberes territoriales y compartir efectivamente la toma de decisiones con las comunidades.

5.2 Recomendaciones para la acción

El análisis realizado muestra que el empoderamiento comunitario no depende exclusivamente de la voluntad de las comunidades ni de la incorporación discursiva de la participación en las políticas públicas. Su desarrollo requiere condiciones institucionales, metodológicas y relacionales capaces de ampliar la capacidad de incidencia de las comunidades sobre las decisiones que afectan sus vidas. Desde esta perspectiva, las recomendaciones que se presentan a continuación buscan traducir los hallazgos del estudio en orientaciones operativas para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

a. Fortalecer dispositivos territoriales de proximidad y acompañamiento comunitario

La evidencia revisada sugiere que las experiencias más consistentes de fortalecimiento comunitario se desarrollan cuando las instituciones públicas generan relaciones sostenidas de confianza con los territorios. Los Programas de Proximidad Comunitaria y diversas experiencias participativas implementadas en barrios de La Araucanía muestran que la presencia estable de equipos territoriales favorece la construcción de redes, el fortalecimiento del liderazgo local, el aumento de la participación y una mayor capacidad de las comunidades para identificar problemas y construir soluciones colectivas (Martínez Ravanal et al., 2018; Zambrano et al., 2026).

Estas experiencias muestran que la proximidad constituye una forma de organización institucional que permite sostener vínculos de confianza, reconocer saberes territoriales y generar condiciones para una participación sustantiva de las comunidades. Desde esta perspectiva, la construcción de relaciones estables entre instituciones y territorios emerge como un componente central de los procesos de empoderamiento comunitario y de la capacidad de las políticas públicas para responder de manera pertinente a contextos locales diversos.

En consecuencia, se recomienda que las políticas públicas incorporen equipos territoriales permanentes con capacidad de adaptación local, reduzcan la rotación de profesionales, privilegien metodologías de acompañamiento por sobre intervenciones episódicas y destinen tiempo institucional para el trabajo comunitario, la construcción de vínculos y la articulación de actores locales. Asimismo, resulta relevante promover dispositivos de gestión que reconozcan el valor de los procesos relacionales y comunitarios, evitando que

las exigencias de rendición de cuentas y cumplimiento de metas desplacen el trabajo de proximidad que sustenta la participación y la acción colectiva.

b. Institucionalizar mecanismos de coproducción y participación vinculante

La revisión muestra que una parte importante de las políticas públicas continúa operando mediante mecanismos consultivos que no modifican sustancialmente la distribución del poder. Para avanzar hacia formas más democráticas de acción pública resulta necesario crear espacios permanentes de coproducción donde comunidades, organizaciones sociales e instituciones participen conjuntamente en la definición de prioridades, el diseño de programas, el seguimiento de acciones y la evaluación de resultados.

Entre las medidas posibles se incluyen la conformación de mesas territoriales con capacidad deliberativa, la incorporación de representantes comunitarios en instancias de gobernanza local, la realización de procesos sistemáticos de devolución de información y la utilización de metodologías participativas que permitan a los actores locales influir efectivamente en la toma de decisiones.

c. Avanzar hacia una interculturalidad crítica y el reconocimiento de la autodeterminación

La literatura revisada evidencia que el reconocimiento formal de la diversidad cultural resulta insuficiente cuando no modifica las relaciones de poder que estructuran la acción pública. En contextos indígenas, ello implica transitar desde modelos de participación consultiva hacia formas de colaboración que reconozcan la legitimidad de autoridades tradicionales, organizaciones territoriales y sistemas propios de conocimiento.

Desde esta perspectiva, las políticas públicas deberían incorporar mecanismos de diálogo intercultural permanentes, favorecer la participación de actores comunitarios en la definición de prioridades territoriales y reconocer los conocimientos locales como insumos legítimos para la formulación, implementación y evaluación de programas. Experiencias orientadas al Buen Vivir y diversas iniciativas desarrolladas con comunidades mapuche muestran el potencial transformador de estas aproximaciones cuando existe voluntad institucional para compartir poder y construir agendas comunes.

d. Incorporar enfoques feministas e interseccionales en el diseño de políticas

Los hallazgos muestran que el empoderamiento adquiere formas diferenciadas según género, territorio, etnicidad y posición social. Por ello, las políticas públicas deben avanzar más allá de la focalización en grupos vulnerables y considerar cómo distintas formas de desigualdad interactúan en la vida cotidiana de las personas y comunidades.

Operativamente, ello implica incorporar diagnósticos participativos sensibles al género, reconocer el cuidado como dimensión central de la sostenibilidad comunitaria, fortalecer espacios de liderazgo de mujeres y diversidades, y generar mecanismos que permitan visibilizar las contribuciones comunitarias habitualmente excluidas de los sistemas convencionales de evaluación.

e. Desarrollar sistemas de evaluación participativa orientados al fortalecimiento comunitario

La evidencia acumulada en investigaciones participativas desarrolladas en Chile muestra que los procesos de evaluación pueden transformarse en espacios de aprendizaje colectivo, reflexión crítica y fortalecimiento organizacional cuando las comunidades participan activamente en la producción, interpretación y utilización de la información (Zambrano et al., 2026).

Por ello, se recomienda complementar los indicadores tradicionales de cobertura y cumplimiento de metas con indicadores relacionales que permitan monitorear dimensiones tales como confianza, participación, liderazgo, sentido de comunidad, capital

social, capacidad de acción colectiva e incidencia territorial. Asimismo, los procesos de evaluación deberían incorporar devoluciones sistemáticas de resultados y mecanismos que permitan a las comunidades utilizar la información para orientar sus propias decisiones.

En conjunto, estas orientaciones convergen en un mismo horizonte: avanzar hacia políticas públicas capaces de fortalecer la infraestructura psicosocial de los territorios, ampliar las capacidades colectivas de decisión y generar condiciones para que comunidades, instituciones y actores sociales coproduzcan respuestas pertinentes frente a los desafíos contemporáneos. Más allá de recomendaciones específicas, los hallazgos sugieren que el fortalecimiento comunitario depende de la capacidad de las políticas públicas para sostener relaciones de colaboración, reconocimiento mutuo y distribución efectiva del poder. Desde esta perspectiva, el aporte de la psicología comunitaria consiste no solo en analizar críticamente las políticas públicas, sino también en contribuir al diseño de dispositivos institucionales que favorezcan procesos sostenidos de fortalecimiento comunitario, autodeterminación e incidencia colectiva. En este sentido, las orientaciones propuestas pueden entenderse como condiciones para avanzar hacia una reconfiguración más democrática, relacional e intercultural del vínculo entre Estado y comunidad.

5.3 Limitaciones y futuras direcciones

El presente estudio debe ser interpretado considerando algunas limitaciones derivadas de su diseño. En primer lugar, corresponde a una revisión crítica documental de carácter interpretativo y no a una revisión sistemática, por lo que su propósito no fue identificar exhaustivamente toda la producción disponible ni realizar una síntesis representativa del campo. La selección del corpus mediante muestreo teórico e intencionado privilegió documentos considerados especialmente relevantes por su influencia conceptual, pertinencia analítica y contribución a la comprensión de las relaciones entre empoderamiento comunitario y políticas públicas. En consecuencia, otros trabajos potencialmente relevantes podrían haber quedado fuera del corpus y la configuración de este refleja, necesariamente, las decisiones teóricas y analíticas adoptadas por la y los autores.

En segundo lugar, aunque el estudio incorporó literatura latinoamericana e internacional, el corpus se concentró principalmente en producciones en español e inglés y otorgó especial atención a Chile y América Latina. Esta delimitación resulta coherente con el propósito y posicionamiento del artículo, pero restringe la posibilidad de dar cuenta de debates, experiencias y conceptualizaciones desarrolladas en otras lenguas y contextos sociopolíticos. Asimismo, el énfasis en determinados desarrollos críticos, feministas, decoloniales e interculturales configura una perspectiva analítica situada que no pretende representar la totalidad de los enfoques existentes sobre empoderamiento y políticas públicas.

En tercer lugar, las categorías y marcos de orientación propuestos derivan de una integración interpretativa de la literatura y deben comprenderse como herramientas heurísticas para analizar relaciones entre Estado, comunidad y poder, más que como una tipología exhaustiva o universalmente generalizable. Del mismo modo, dado el carácter documental del estudio, las orientaciones formuladas no constituyen una evaluación empírica directa de políticas o programas específicos ni permiten establecer su efectividad. Su valor reside, más bien, en ofrecer un marco conceptual y analítico susceptible de ser contrastado y profundizado mediante investigaciones empíricas posteriores.

Estas limitaciones abren, al mismo tiempo, nuevas líneas de investigación. Resulta prioritario avanzar en estudios empíricos y comparativos que analicen cómo distintas configuraciones institucionales favorecen o restringen procesos efectivos de empoderamiento comunitario; diseñar y evaluar modelos de coproducción de políticas públicas que amplíen la incidencia de comunidades,

pueblos indígenas, organizaciones territoriales y movimientos sociales; y sistematizar experiencias de fortalecimiento comunitario en ámbitos como salud, infancia, género, educación, medioambiente y desarrollo local. Asimismo, se requiere desarrollar estrategias de evaluación participativa e indicadores relacionales capaces de captar dimensiones habitualmente invisibilizadas por los modelos convencionales de gestión pública, tales como la confianza, el sentido de comunidad, el liderazgo distribuido, la capacidad de acción colectiva y la incidencia territorial.

Finalmente, será especialmente relevante profundizar en las condiciones institucionales que favorecen o restringen la construcción de vínculos colaborativos entre comunidades, universidades y organismos públicos, así como estudiar longitudinalmente los factores relacionales, organizacionales y territoriales que permiten sostener procesos de fortalecimiento comunitario en el tiempo. Estas líneas permitirían someter a contraste empírico las orientaciones propuestas en este trabajo y avanzar desde su formulación conceptual hacia el análisis de las condiciones concretas bajo las cuales pueden contribuir a transformar el vínculo entre Estado y comunidad.

6. Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que el empoderamiento comunitario constituye mucho más que una estrategia de intervención o una herramienta para promover la participación. Se trata de un concepto profundamente político que interpela las formas en que se distribuye el poder, se legitiman determinados saberes y se configuran las relaciones entre Estado, comunidades y ciudadanía. Los hallazgos muestran que las posibilidades transformadoras del empoderamiento dependen menos de su incorporación discursiva en las políticas públicas que de las condiciones institucionales, relacionales y epistemológicas que permiten a las comunidades participar efectivamente en la definición de los asuntos que afectan sus vidas.

La revisión realizada permitió identificar tres procesos estrechamente vinculados. En primer lugar, la evolución del concepto de empoderamiento desde perspectivas centradas en la concientización, la organización colectiva y la transformación social hacia usos institucionales más orientados a la gestión y la adaptación. En segundo lugar, su traducción en las políticas públicas, donde coexisten enfoques que favorecen la participación sustantiva con otros que tienden a reducirla a procedimientos administrativos. En tercer lugar, la persistencia de tensiones entre racionalidades neoliberales, coloniales, patriarcales y comunitarias, que configuran de manera diferenciada las posibilidades de agencia colectiva e incidencia social. La articulación de estos tres hallazgos permitió, a su vez, derivar un conjunto de orientaciones para avanzar hacia formas de acción pública más relacionales, situadas y emancipadoras.

La principal contribución teórica consiste en proponer una lectura del empoderamiento comunitario como un proceso de reconfiguración del vínculo Estado-comunidad. A diferencia de las aproximaciones centradas exclusivamente en capacidades individuales, participación comunitaria o fortalecimiento organizacional, esta propuesta sitúa el foco analítico en las relaciones que articulan instituciones, territorios, saberes y actores sociales. Desde esta perspectiva, el empoderamiento puede comprenderse como una cualidad emergente de sistemas relacionales capaces de ampliar la incidencia colectiva, reconocer la legitimidad de saberes diversos y sostener procesos de coproducción de decisiones públicas. Esta aproximación permite desplazar la mirada desde las comunidades consideradas aisladamente hacia las relaciones que estas establecen con instituciones, políticas y estructuras de poder, visibilizando el carácter relacional, histórico y situado de los procesos de transformación social. La propuesta elaborada permite además articular

debates que habitualmente aparecen fragmentados entre la psicología comunitaria, los estudios sobre políticas públicas y las perspectivas feministas y decoloniales. Desde esta integración, el empoderamiento comunitario deja de ser comprendido exclusivamente como una estrategia de fortalecimiento comunitario o de participación ciudadana, para analizarse como un proceso relacional que involucra disputas por el poder, el reconocimiento de saberes, la legitimidad institucional y la producción colectiva de lo público.

En consecuencia, el aporte de la psicología comunitaria no radica únicamente en visibilizar las tensiones presentes en las políticas públicas contemporáneas, sino también en contribuir al diseño de mediaciones institucionales capaces de sostener prácticas colaborativas, interculturales y transformadoras. Ello supone avanzar hacia formas de acción pública que trasciendan la participación meramente consultiva y generen condiciones efectivas para la coproducción del poder, reconociendo a las comunidades como actoras legítimas en la definición de prioridades, estrategias y horizontes de desarrollo colectivo. En definitiva, la vigencia del empoderamiento comunitario radica en su capacidad para recordarnos que la transformación social no depende exclusivamente de la acción estatal ni de la iniciativa individual, sino de la construcción colectiva de relaciones más democráticas, capaces de reconocer la diversidad de saberes, ampliar la incidencia de las comunidades y fortalecer la producción compartida de lo público. Más que un atributo individual o una técnica de intervención, el empoderamiento comunitario aparece como una práctica política orientada a democratizar las relaciones entre Estado y sociedad, ampliando las posibilidades de autodeterminación colectiva, justicia social y construcción de futuros más inclusivos, interculturales y sostenibles.

References

*Alfaro, J., Martín, M., & Pérez-Luco, R. (Eds.). (2022). *Encrucijadas en la relación entre psicología y políticas sociales*. Universidad del Desarrollo.

*Alinsky, S. D. (1971). *Rules for radicals: A pragmatic primer for realistic radicals.* Random House.

*Alonzo Alfaro, F., & Tristán Rodríguez, M. S. (2025). Experiencias de resistencia territorio-cuerpo-tierra de mujeres salvadoreñas frente al neoextractivismo. *Revista de Geografía Norte Grande, 94*. https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/90908

*Arce-Rodríguez, D., Rodríguez-Víquez, F. J., & Castillo-Rojas, M. (2021). La revolución epistemológica de las mujeres indígenas: una mirada a través de las propuestas de cuatro pensadoras contemporáneas. *Temas de Nuestra América, 37*(70), 71–83. https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.5

*Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice? La* Découverte.

*Bankel, M., & Solèr, C. (2025). The performativity of policy: Constructing meanings and social realities. In A. Lind & S. Larsson (Eds.), *Critical Perspectives on Public Policy and Governance* (pp. 45–62). Routledge.

*Barnes, B., Fernandes-Jesus, M., Trott, C. D., & Barnwell, G. (2025). Community, psychology, and climate justice: Introduction to the collection. In B. Barnes, M. Fernandes-Jesus, C. D. Trott, & G. Barnwell (Eds.), *Community, psychology, and climate justice* (pp. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-99223-0_1

*Bravo, J. E. (2023). *Desde el kütral: la revitalización de las comunidades Lafkenche del Wadalafkenmapu. Fey kütral: mongetun taiñ lof Wadalafkenmapu* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Austral de Chile.

*Bustamante-Rivera, G., Zambrano-Constanzo, A., & Campos-Melo, M. A. (2025). Reconceptualizando el empoderamiento en clave del derecho a la autodeterminación para la práctica de la Psicología Comunitaria decolonial con pueblos indígenas. *Revista de Psicología, 34*(2), 1–15. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2025.80328

*Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. In X. Leyva Solano & R. Icaza (Coords.), *Tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías y resistencias* (pp. 113–123). CLACSO.

*Carrasco Madariaga, J., Vaga-Mosquera, C., & Bustamante-Rivera, G. (2022). ¿Quién gobierna? Gobernamentalidad en la intervención de adolescentes infractores en el sur de Chile. *Fractal: Revista de Psicologia, 34*, e51092. https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/51092

*Ciófalo, N. (2021). Making the road caminando de otra manera: Co-constructing decolonial community psychologies from the Global South. *American Journal of Community Psychology, 68*(3–4), 449–461. https://doi.org/10.1002/ajcp.12562

*Daher, M., Campero, M. J., & Rosati, A. (2024). Decolonial attitude and community psychology in social policy. In C. J.S Sonn, J. Ferreira Moura Jr., M.E. Fernández, Madyaningrum & N. Malherbe (Eds.), *Handbook of decolonial community psychology* (pp. 187-206). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67035-0

*Daher, M., Cifuentes, S., Saa, M., Rosati, A., & Hernández, A. (2022). The value of women coming together: Effects and practices of a gender-focused community intervention funded by a government agency. *Journal of Community Psychology, 50*(1), 142–160. https://doi.org/10.1002/jcop.22510

*Daher, M., Rosati, A., & Campero, M. J. (2024). Agentes de intervención y participantes de programas sociales: Vínculos fortalecidos con efectos integrales y vínculos parciales/debilitados con efectos limitados. In C. Leyton (Ed.), Implementación de políticas sociales en Chile (pp. 113-134). RIL Editores.

*Dufort, F., & Le Bossé, Y. (Eds.). (2001). *Agir au cœur des communautés: La psychologie communautaire et le changement social.* Presses de l'Université Laval.

*Fernandes-Jesus, M., Barnes, B., & Diniz, R. F. (2020). Communities reclaiming power and social justice in the face of climate change. *Community Psychology in Global Perspective, 6*(2), 1–21. https://doi.org/10.1285/i24212113v6i2p1

*Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

*Garcés-Pérez, G., & Zambrano-Constanzo, A. X. (2025). Prevención del consumo de alcohol y otras drogas en contextos interculturales: interfaz entre antropología, psicología comunitaria y política pública. *CUHSO, 35*(1), 1–35. https://doi.org/10.7770/cuhso-v35n1-art726

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

*Kagan, C., Akhurst, J., Alfaro, J., Lawthom, R., Richards, M., & Zambrano, A. (2021). Introduction. In C. Kagan, J. Akhurst, J. Alfaro, R. Lawthom, M. Richards, & A. Zambrano (Eds.), *The Routledge International Handbook of Community Psychology* (pp. 1–13). Routledge.

*Laverack, G. (2005). Public health models of community empowerment: The role of community participation in health and development. In M. Minkler (Ed.), *Community organizing and community building for health* (2nd ed., pp. 43–64). Rutgers University Press.

*Maldonado-Torres, N. (2021). Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: From modern/colonial methods to the decolonial attitude. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *Fanon, phenomenology, and psychology* (pp. 89–99). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003037132-8

*Martin, M. P., Bilbao-Nieva, I., & Alfaro, J. (2022). Trayectoria de las políticas sociales con componente psicosocial. In J. Alfaro, M. P. Martin, & R. Pérez-Luco (Eds.), *Encrucijadas en la relación entre psicología y políticas sociales* (pp. 66–106). Universidad del Desarrollo.

*Martin, M. P., Verdugo, I., & Alfaro, J. (2022). Dimensiones simbólicas de las políticas sociales con componente psicosocial. In J. Alfaro, M. P. Martin, & R. Pérez-Luco (Eds.), *Encrucijadas en la relación entre psicología y políticas sociales* (pp. 23–65). Universidad del Desarrollo. https://psicologia.udd.cl/files/2022/11/libro-encrucijadas.pdf

*Martínez Ravanal, V. M., Valdivieso Tocornal, P., & Canales Cerón, M. E. (2018). *Cuaderno de trabajo No. 1: Programas de proximidad comunitaria.* Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

*Mayo, M., & Craig, G. (1995). Community participation and empowerment: The human face of structural adjustment or tools for democratic transformation? In G. Craig & M. Mayo (Eds.), *Community empowerment: A reader in participation and development* (pp. 1–11). Zed Books.

*Montero, M. (2012). From complexity and social justice to consciousness: Ideas that have built a community psychology. *Global Journal of Community Psychology Practice, 3*(1), 1–13.

*Navarrete-Saavedra, R. A. (2021). Las políticas sociales y el gobierno de la "población indígena": estrategias y regulaciones en el multiculturalismo chileno. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (31), 345-368. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.8553

*Olivares Espinoza, B. (2021). Participación vaciada y dispositivos institucionales. In J. Alfaro Inzunza, B. Olivares Espinoza, V. Monreal Álvarez, P. Gamonal Corbalán, & F. Jeannerett Brith (Eds.), *Diálogos contemporáneos en Psicología Comunitaria: Escenarios, problemas y aprendizajes* (pp. 75-93). Astrolabio Ediciones.

*Opazo, L., Berroeta, H., & Guerra, A. (2019). Psicología comunitaria y políticas sociales: Tensiones en el quehacer de los psicólogos comunitarios chilenos. *Revista Interamericana de Psicología, 53*(2), 239–253. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i2.1053

*Paredes, J., & Comunidad Mujeres Creando Comunidad. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario.* Comunidad Mujeres Creando Comunidad.

*Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*(2), 121–148. https://doi.org/10.1007/BF00919275

*Sánchez Vidal, A. (2024). *El empoderamiento: ¿Mito o realidad?* Icaria Editorial.

*Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres.* Traficantes de Sueños.

*Sonn, C., Agung-Igusti, R., Jayawardana, R., Quayle, A., & Keast, S. (2024). Community arts, decoloniality, and epistemic justice. In C. J. Sonn, M. E. Fernández, M. Madyaningrum & N. Malherbe (Eds.), *Handbook of decolonial community psychology* (pp. 433–452). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009153720.025

*Soto, G., Rodríguez, A., & Blanco, V. (2019). Capitalismo y territorios controlados: Alcances y sentidos del empoderamiento en contextos de dominación sutil. *Revista Interamericana de Psicología, 53*(3), 345–363. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i3.1259

*Suárez-Balcázar, Y., Francisco, V., & Chávez, N. R. (2020). Applying community-based participatory approaches to address health disparities and promote health equity. *American Journal of Community Psychology, 66*(3–4), 271–277. https://doi.org/10.1002/ajcp.12487

*Subirats, J. (2020). Desigualdades persistentes, democracia inacabada. In J. *Subirats, Políticas públicas y justicia social* (pp. 11–33). Icaria Editorial.

*Wallerstein, N., Muhammad, M., Sánchez-Youngman, S., Rodríguez Espinosa, P., Avila, M., Baker, E., & Duran, B. (2021). Engage for Equity: Advancing the fields of CBPR and community-engaged research. *American Journal of Community Psychology, 67*(3–4), 251–255. https://doi.org/10.1002/ajcp.12530

*Zambrano, A., Garcés-Pérez, G., Matus, J., Campos, M. A., Curaqueo Pichihueche, O., & Tranamil, M. (2024). Methodological challenges in a process of support for Mapuche Lafkenche women leaders in two regions of southern Chile. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 35*(2), 234-252. https://doi.org/10.55611/reps.3502.08

*Zambrano, A., Trujillo, V., García Ojeda, M., & Román Mella, F. (2026). Community strengthening in urban neighborhoods: Psychosocial dynamics in vulnerable contexts. *Journal of Community Psychology, 54*, e70058. https://doi.org/10.1002/jcop.70058

*Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community* Psychology (pp. 43–63). Springer/Kluwer.

*** Studies included in the review**

Statements

Originality Statement: This article is an original work and has not been previously published or made publicly available.

Author Contributions: Alba Zambrano Constanzo: Conceptualization, Writing – original draft, Writing – review & editing, Supervision, Project administration. Gonzalo Bustamante-Rivera: Conceptualization, Writing – original draft. Jaime Muñoz Vidal: Writing – review & editing, Validation. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Funding: This study received no external funding.

Acknowledgments: None.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Ethics Committee Review Statement: Not applicable.

Informed Consent Statement: Not applicable.

Data Availability Statement: Not applicable.

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the corresponding author used ChatGPT (GPT-5, OpenAI) exclusively for editing, language refinement, and formatting in accordance with the journal's guidelines. The authors thoroughly reviewed and corrected the content and take full responsibility for the final version of this publication.

Anexos

Anexo 1

Documentos que conforman el corpus documental y su contribución a los ejes analíticos del estudio

Autor(es)	Año	Tipo	Contexto/País	Foco temático principal	Justificación de su selección	Conjunto analítico principal	Contribución transversal
Freire	1970	Libro	América Latina	Concientización y transformación social	Referido como precursor del concepto de empoderamiento por las publicaciones sobre los orígenes del concepto	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Alinsky	1971	Libro	Estados Unidos	Organización comunitaria y acción colectiva	Referido como precursor del concepto de empoderamiento por las publicaciones sobre los orígenes del concepto	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Mayo & Craig	1995	Capítulo de libro	Reino Unido	Participación y empoderamiento comunitario	Capítulo citado por publicaciones que exponen el desarrollo del concepto de empoderamiento	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Dufort & Le Bossé	2001	Libro	Canadá	Psicología comunitaria y cambio social	Libro utilizado en docencia sobre psicología comunitaria global	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Laverack	2005	Capítulo de libro	Salud pública internacional	Fortalecimiento comunitario y salud	Capítulo citado en publicaciones sobre el desarrollo del concepto de empoderamiento	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Montero	2012	Artículo	América Latina	Poder, conciencia crítica y justicia social	Artículo de autora clásica de la psicología comunitaria latinoamericana y global en que expone una actualización de su propuesta sobre empoderamiento y fortalecimiento comunitario	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Bacqué & Biewener	2015	Libro	Francia	*Empowerment* y emancipación	Libro en que desarrolla una lectura crítica sobre el empoderamiento desde el feminismo	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	Feminismos y crítica de la apropiación institucional del *empowerment*
Rappaport	1987	Artículo	Psicología Comunitaria	*Empowerment* y control sobre la vida comunitaria	Autor reconocido como el que introduce el concepto de empoderamiento en la psicología comunitaria, siendo éste el principal artículo de este periodo temprano del concepto	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Zimmerman	2000	Capítulo de libro	Psicología Comunitaria	*Empowerment* multinivel	Autor altamente reconocido por desarrollar una temprana conceptualización del empoderamiento y sus niveles citada hasta la actualidad	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Sánchez Vidal	2024	Libro	España	Revisión contemporánea del empoderamiento	Autor reconocido por la psicología comunitaria latinoamericana, en este libro desarrolla una de las revisiones críticas más recientes y exhaustivas sobre el empoderamiento en la psicología comunitaria	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	
Opazo et al.	2019	Artículo	Chile	Psicología comunitaria y políticas sociales	Artículo reciente que sintetiza los debates actuales sobre la relación entre psicología comunitaria y políticas sociales en Chile	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Alfaro et al.	2022	Capítulo de libro	Chile	Políticas sociales con componente psicosocial	Capítulo que reconstruye la trayectoria de las políticas sociales y sus efectos sobre la psicología comunitaria Forma parte del libro que expone de manera más exhaustiva la relación entre psicología y las políticas sociales en Chile	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Martin, Bilbao-Nieva & Alfaro	2022	Capítulo de libro	Chile	Evolución de programas sociales	Analiza transformaciones históricas de las políticas sociales chilenas Forma parte del libro que expone de manera más exhaustiva la relación entre psicología y las políticas sociales en Chile	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Martin, Verdugo & Alfaro	2022	Capítulo de libro	Chile	Dimensiones simbólicas de la política social	Examina la producción de subjetividades en programas sociales Forma parte del libro que expone de manera más exhaustiva la relación entre psicología y las políticas sociales en Chile	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	

(Continúa)

Anexo 1

(Continúa)

Autor(es)	Año	Tipo	Contexto/País	Foco temático principal	Justificación de su selección	Conjunto analítico principal	Contribución transversal
Carrasco Madariaga et al.	2022	Artículo	Chile	Gobernamentalidad e intervención social	Artículo reciente que aporta una lectura crítica desde la psicología comunitaria sobre la implementación de la política sobre responsabilidad penal adolescente en Chile	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Olivares Espinoza	2021	Capítulo de libro	Chile	Participación institucionalizada	Capítulo que conceptualiza la noción de "participación vaciada" respecto de las políticas sociales en Chile. Libro publicado por psicólogos comunitarios en Chile en que se recopilan presentaciones realizadas en la 7ª Conferencia Internacional en Psicología Comunitaria realizada en Chile en 2018.	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Navarrete-Saavedra	2021	Artículo	Chile	Políticas indígenas y multiculturalismo	El autor es psicólogo comunitario chileno, analiza mecanismos de regulación de la población indígena a través de programas de la política pública	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	Decolonialidad e interculturalidad en políticas indígenas
Martínez Ravanal et al.	2018	Documento técnico	Chile	Programas de proximidad comunitaria	Texto utilizado en la formación en psicología comunitaria en que revisa críticamente los modelos territoriales basados en vínculos de cercanía y acompañamiento en la política social chilena	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Daher, Rosati & Campero	2024	Capítulo de libro	Chile	Implementación de programas sociales	Capítulo en que los autores examinan la relación entre vínculos de intervención y resultados de programas sociales en Chile. El libro es uno de los más recientes sobre las políticas sociales en Chile.	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Daher, Campero & Rosati	2024	Capítulo de libro	Internacional	Psicología comunitaria decolonial y política social	Capítulo en que los autores vinculan decolonialidad, política pública y acción comunitaria. El libro es uno de los más recientes en la psicología comunitaria global en que se desarrolla una perspectiva decolonial.	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	Perspectiva decolonial aplicada a política social
Daher et al.	2022	Artículo	Chile	Intervención comunitaria con enfoque de género	Artículo reciente que muestra los efectos del fortalecimiento de vínculos comunitarios en programas públicos en Chile	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	Perspectiva de género en intervención comunitaria
Bankel & Solèr	2025	Capítulo de libro	Internacional	Gobernanza y performatividad de las políticas	Analiza cómo las políticas producen significados y realidades sociales	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Garcés-Pérez & Zambrano-Constanzo	2025	Artículo	Chile	Prevención intercultural y política pública	Artículo reciente que aporta evidencia sobre interfaces entre intervención comunitaria, cultura y políticas públicas en alcohol y drogas	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	Interculturalidad y acción pública
Zambrano et al.	2026	Artículo	Chile	Fortalecimiento comunitario en barrios urbanos	Artículo reciente que propone la articulación entre empoderamiento, fortalecimiento comunitario y liderazgo local, capital social, vínculos comunitarios e incidencia territorial	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Paredes & Comunidad Mujeres Creando Comunidad	2010	Libro	Bolivia	Feminismo comunitario	Libro frecuentemente citado en disciplinas afines a la psicología comunitaria que desarrolla la perspectiva del feminismo comunitario en que vincula autonomía, territorio y acción colectiva	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Cabnal	2019	Capítulo de libro	Guatemala	Feminismo comunitario cuerpo-tierra	Capítulo frecuentemente citado por los feminismos comunitarios y decoloniales en que la autora desarrolla la noción de cuerpo-territorio y despatriarcalización	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	

(Continúa)

Anexo 1

(Continúa)

Autor(es)	Año	Tipo	Contexto/País	Foco temático principal	Justificación de su selección	Conjunto analítico principal	Contribución transversal
Maldonado-Torres	2021	Capítulo de libro	Teoría decolonial	Colonialidad y psicología	Autor citado por publicaciones de la perspectiva decolonial de la psicología comunitaria global en que fundamenta la crítica decolonial al conocimiento moderno-colonial	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Arce-Rodríguez et al.	2021	Artículo	América Latina	Epistemologías indígenas	Artículo reciente que expone desarrollos del feminismo indígena latinoamericano, visibilizando formas alternativas de producción de conocimiento	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Ciófalo	2021	Artículo	Sur Global	Psicologías comunitarias decoloniales	Artículo de revista reconocida de la psicología comunitaria. La autora es psicóloga comunitaria indígena, propone perspectivas decoloniales para la Psicología Comunitaria.	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Kagan et al.	2021	Capítulo de libro	Internacional	Psicología comunitaria global	Capítulo que sitúa desafíos contemporáneos de la disciplina a nivel internacional. Libro reciente de la psicología comunitaria global.	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Sonn et al.	2024	Capítulo de libro	Internacional	Justicia epistémica y decolonialidad	Autor altamente citado de la perspectiva decolonial en psicología comunitaria. Fundamenta la necesidad de reconocer saberes históricamente subordinados.	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Alonzo Alfaro & Tristán Rodríguez	2025	Artículo	El Salvador	Resistencias territorio-cuerpo-tierra	Artículo reciente de autor chileno altamente citado en la psicología comunitaria sobre políticas sociales. Analiza prácticas comunitarias de resistencia de mujeres frente al neoextractivismo.	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Barnes et al.	2025	Capítulo de libro	Internacional	Justicia climática y comunidad	Capítulo de libro reciente de psicología comunitaria global en que amplía el análisis del empoderamiento hacia la justicia socioambiental	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Bustamante-Rivera et al.	2025	Artículo	Chile	Autodeterminación indígena y empoderamiento	Artículo reciente en que se propone una reconceptualización del empoderamiento como el derecho a la autodeterminación para la psicología comunitaria con pueblos indígenas	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	Desarrollo conceptual del empoderamiento desde la autodeterminación indígena
Bravo	2023	Tesis doctoral	Chile	Revitalización cultural lafkenche	Tesis doctoral en psicología comunitaria en Chile en que se analizan procesos de autodeterminación y reconstrucción comunitaria indígena	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Fernandes-Jesus et al.	2020	Artículo	Internacional	Justicia social y acción comunitaria frente al cambio climático	Artículo reciente en que se vincula empoderamiento, participación y transformación social en contextos de crisis global	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	
Segato	2016	Libro	América Latina	Patriarcado, colonialidad y autonomía de las mujeres	Se incorpora como referente para analizar cómo las relaciones patriarcales y coloniales atraviesan los procesos de autonomía y las luchas de las mujeres, especialmente en contextos comunitarios e indígenas	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	Problematización de las relaciones entre poder, género y autodeterminación
Soto et al.	2019	Artículo	América Latina	Resignificación neoliberal del empoderamiento	Se selecciona por su aporte crítico al análisis de las transformaciones del concepto de empoderamiento y de su desplazamiento desde una noción política y colectiva hacia usos individualizantes y funcionales a racionalidades neoliberales	Clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento	Traducción institucional y despolitización del empoderamiento
Suárez-Balcázar et al.	2020	Artículo	Estados Unidos	Participación comunitaria, equidad y acción pública	Se incorpora por su contribución a los enfoques participativos de base comunitaria y por mostrar cómo la participación y la colaboración comunitaria pueden articularse con iniciativas institucionales orientadas a reducir desigualdades	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	Participación y empoderamiento comunitario

(Continúa)

Anexo 1

(Continúa)

Autor(es)	Año	Tipo	Contexto/País	Foco temático principal	Justificación de su selección	Conjunto analítico principal	Contribución transversal
Subirats	2020	Capítulo de libro	España	Políticas públicas, desigualdad y democratización	Se selecciona como marco para comprender las transformaciones contemporáneas de la acción pública y las tensiones entre desigualdad, gestión tecnocrática, participación y democratización de las políticas públicas	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	
Wallerstein et al.	2021	Artículo	Internacional	Investigación participativa y compromiso comunitario	Se incorpora por sistematizar desarrollos de la investigación participativa basada en la comunidad y aportar criterios para analizar coproducción de conocimiento, participación sustantiva e incidencia comunitaria en procesos institucionales	Psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas	Metodologías participativas y coproducción
Zambrano et al.	2024	Artículo	Chile	Metodologías decoloniales y liderazgo de mujeres mapuche lafkenche	Se selecciona por aportar una experiencia situada de acompañamiento e investigación con mujeres mapuche lafkenche que problematiza las relaciones entre conocimiento, poder, territorio y acción colectiva desde una perspectiva decolonial e intercultural	Feminismos, decolonialidad e interculturalidad	Metodologías participativas situadas

Nota. Para efectos descriptivos y de recuento, cada uno de los 42 documentos fue adscrito a un único conjunto analítico principal: clásicos y desarrollos conceptuales del empoderamiento (n = 11), psicología comunitaria, intervención psicosocial y políticas públicas (n = 17), y feminismos, decolonialidad e interculturalidad (n = 14). Estas categorías principales son mutuamente excluyentes y sus frecuencias suman el total del corpus. Cuando correspondió, se consignaron además contribuciones transversales a otros ámbitos del análisis; dichas contribuciones reconocen el carácter interrelacionado de los documentos, pero no implican una nueva contabilización.

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy
eISSN 2810-6598

Research Article
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0068

Behavioral inhibition/activation, negative affect, emotion dysregulation, and anger rumination in aggressive and antisocial behavior

(Inhibición/activación conductual, afecto negativo, desregulación emocional y rumiación de ira en conductas agresivas y antisociales)

Ronald Toro [1,*], Martha Frías-Armenta [2], Flor Zaldívar-Basurto [3], and Juan García-García [4]

[1] Department of Psychology, Universidad Católica de Pereira, Colombia; ronald.toro@ucp.edu.co
[2] Department of Law, Universidad de Sonora, Mexico; marthafrias@sociales.uson.mx
[3] Department of Psychology, Universidad de Almería, Spain; flor@ual.es
[4] Department of Psychology, Universidad de Almería, Spain; juan.garcia@ual.es

* Correspondence: ronald.toro@ucp.edu.co; phone number: +57 3507055361

Reference: Toro, R., Frías-Armenta, M., Zaldívar-Basurto, F., & García-García, J. (2026). Behavioral inhibition/activation, negative affect, emotion dysregulation, and anger rumination in aggressive and antisocial behavior (*Inhibición/activación conductual, afecto negativo, desregulación emocional y rumiación de ira en conductas agresivas y antisociales*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy, 3*(2), 289-324. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0068

Editor: Adriana Espinosa, Universidad Santo Tomás, Colombia

Reception date: 20 Apr 2026

Acceptance date: 20 Jul 2026

Publication date: 28 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation (Review): Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: Aggressive and antisocial behaviors are symptomatic indicators of antisocial psychopathology and may be explained by transdiagnostic variables at structural, emotional, and cognitive levels. This study aimed to develop a preliminary multivariate explanatory model integrating structural variables, including behavioral activation and inhibition systems (BIS-BAS) and trait negative affect (NA-trait), an emotional variable (emotion dysregulation [ED]), and a cognitive variable (anger rumination [AR]), all of which are associated with aggressive and antisocial behaviors in adolescents and young adults. The sample comprised 351 males aged 14 to 25 years (M = 17.81, SD = 3.11) recruited from two schools and two correctional facilities in Sonora, Mexico. Path analysis indicated that the structural, emotional, and cognitive variables predicted aggression and antisocial behavior. Specifically, BIS and NA-trait were associated with greater ED linked to reactive aggression, whereas BAS was associated with greater AR in proactive aggressive and antisocial behaviors. The transdiagnostic model showed greater explanatory power for aggression-related symptoms (reactive aggression, R^2 = .35; proactive aggression, R^2 = .28) than for antisocial behavior (R^2 = .17). These findings support incorporating emotion regulation and AR into the assessment and design of transdiagnostic interventions for adolescents and young adults exhibiting aggressive and antisocial behaviors.

Keywords: psychopathology; BIS/BAS; transdiagnostic; antisocial behavior; cognition; emotional regulation.

Resumen: Las conductas agresivas y antisociales son indicadores sintomáticos de psicopatologías antisociales y pueden explicarse mediante variables transdiagnósticas de nivel estructural, emocional y cognitivo. El objetivo de este estudio fue desarrollar un modelo explicativo multivariado preliminar que incorporara variables estructurales —sistemas de activación e inhibición conductual (BIS-BAS) y rasgo de afecto negativo (NA-trait)—, emocionales —desregulación emocional (ED)— y cognitivas —rumiación de la ira (AR)— asociadas con conductas agresivas y antisociales en adolescentes y adultos jóvenes. La muestra estuvo compuesta por 351 varones de 14 a 25 años (M = 17.81, DE = 3.11), provenientes de dos instituciones educativas y dos centros correccionales de Sonora, México. Los resultados del análisis de senderos indicaron que las variables estructurales, emocionales y cognitivas predijeron la agresión y las conductas antisociales. En particular, BIS y NA-trait se asociaron con mayor desregulación emocional vinculada a la agresión reactiva, mientras que BAS se relacionó con mayor rumiación de la ira en las conductas agresivas proactivas y antisociales. El modelo transdiagnóstico mostró mayor capacidad explicativa para los síntomas de agresión (agresión reactiva, R^2 = .35; agresión proactiva, R^2 = .28) que para las conductas antisociales (R^2 = .17). Estos hallazgos respaldan la incorporación de la regulación emocional y la rumiación de la ira en la evaluación y el diseño de intervenciones transdiagnósticas para adolescentes y adultos jóvenes con conductas agresivas y antisociales.

Palabras clave: psicopatología; BIS/BAS; transdiagnóstico; comportamiento antisocial; cognición; regulación emocional.

Resumo: Os comportamentos agressivos e antissociais são indicadores sintomáticos de psicopatologias antissociais e podem ser explicados por variáveis transdiagnósticas nos níveis estrutural, emocional e cognitivo. O objetivo deste estudo foi desenvolver um modelo explicativo multivariado preliminar que incorporasse variáveis estruturais —sistemas de ativação e inibição comportamental (BIS-BAS) e traço de afeto negativo (NA-trait)—, emocionais —desregulação emocional (ED)— e cognitivas —ruminação da raiva (AR)— associadas a comportamentos agressivos e antissociais em adolescentes e adultos jovens. A amostra foi composta por 351 participantes do sexo masculino, com idades entre 14 e 25 anos (M = 17,81; DP = 3,11), provenientes de duas instituições de ensino e dois centros correcionais em Sonora, México. Os resultados da análise de caminhos indicaram que as variáveis estruturais, emocionais e cognitivas predizem a agressão e os comportamentos antissociais. Especificamente, BIS e NA-trait associaram-se a maior desregulação emocional vinculada à agressão reativa, enquanto BAS se relacionou a maior ruminação da raiva nos comportamentos agressivos proativos e antissociais. O modelo transdiagnóstico apresentou maior capacidade explicativa para os sintomas relacionados à agressão (agressão reativa, R^2 = 0,35; agressão proativa, R^2 = 0,28) do que para os comportamentos antissociais (R^2 = 0,17). Esses achados sustentam a incorporação da regulação emocional e da ruminação da raiva na avaliação e no planejamento de intervenções transdiagnósticas para adolescentes e adultos jovens com comportamentos agressivos e antissociais.

Palavras-chave: psicopatologia; BIS/BAS; transdiagnostico; comportamento antissocial; cognição; regulação emocional.

1. Introduction

Aggressive and antisocial behaviors are a significant issue that entails substantial economic and human costs, primarily linked to criminal activity. In Mexico, approximately 30 million crimes were reported in 2019, with one-third having been committed by individuals under the age of 25 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019). Furthermore, it has been reported that out of 12,000 adolescents aged 14 to 18, many have already been arrested, and 7,136 have been institutionalized (Coronado, 2020). These data underscore the relevance of conducting studies focused on emotional and behavioral regulation capacities within this specific population. Aggressive and antisocial behaviors have been recognized as key clinical markers for understanding antisocial disorders spanning childhood, adolescence, and adulthood. These behaviors are associated with disruptive or impulsive tendencies, forming a diagnostic spectrum of externalizing psychopathologies organized by shared etiologies (Krueger et al., 2005) and comorbid symptoms, including psychopathy (Wygant et al., 2016) and reactive or proactive aggression (Penado et al., 2014).

In this vein, investigating aggressive and antisocial behaviors supports a transdiagnostic model of psychopathology research. This model aims to develop explanatory frameworks across multiple diagnoses and processes by identifying symptom commonalities (Mansell et al., 2009). The goal is to isolate a limited set of key mechanisms with high explanatory power to better comprehend comorbid psychopathologies (Mansell et al., 2009). This transdiagnostic approach highlights several empirically supported variables for understanding aggressive and antisocial behaviors, including anger rumination (AR) and emotional dysregulation (ED). It also incorporates established theoretical foundations, such as Gray's Reinforcement Sensitivity Theory (Gray, 1970), a neurobiological model explaining behavior and emotion regulation through three systems: 1) the Behavioral Activation System (BAS), which drives motivation and approach behaviors towards appetitive stimuli (rewards) and pleasurable emotions; 2) the Behavioral Inhibition System (BIS), related to punishment sensitivity and reward omission; and 3) the Fight-Flight-Freeze System (FFFS), which mediates responses to aversive, conditioned, and unconditioned stimuli (McNaughton & Gray, 2024). In the revised Reinforcement Sensitivity

Theory (rRST; Gray & McNaughton, 2000), the FFFS is clearly distinguished from the BIS. Unlike the BIS, which is activated in situations of goal conflict and is associated with anxiety, the FFFS specifically mediates fear responses to imminent threats (Espinoza-Oyarce et al., 2024).

It can be posited that both approach and avoidance mechanisms serve as explanatory factors in the development of various psychopathologies (e.g., Toro et al., 2020). Evidence has shown that elevated BAS predicts pathological narcissistic behaviors, often comorbid with substance abuse and linked to low self-control (low BIS) (Subramanian et al., 2022). These systems act as mediators in psychopathic traits and externalizing behaviors (Włodarska et al., 2021). Thus, structural personality variables are associated with chronic experiences of discomfort or negative affect. For example, a trait variable related to neuroticism has been established at the transdiagnostic level, derived from the Negative Affect Trait (NA-trait) (Barlow et al., 2014). This construct is associated with behavioral inhibition and difficulties in emotion regulation, suggesting that it constitutes an additional structural variable linked to the behavioral activation and inhibition systems (Purnamaningsih, 2017; Ramer et al., 2024). In this regard, the NA-trait is assumed to be a key transdiagnostic variable, given its characterization as a general factor in psychopathology, particularly concerning the persistent experience of negative emotions (Barlow et al., 2014).

These findings imply that processes with high predictive power for aggressive and antisocial behaviors align with the transdiagnostic framework. However, these variable relationships are non-unidirectional and appear to involve multiple mediating variables. ED is one such mediator, given deficits in skills such as acceptance, tolerance, and the ability to modify experience, expression, and physiological responses to unwanted emotions in response to contextual demands (Gross, 2013). Specifically, adolescents with ED are at increased risk for psychoactive substance use, externalizing and internalizing symptoms (Wills et al., 2015), aggressive behavior, and diminished inhibitory control (Khoshfetrat et al., 2022; Verona & Bresin, 2015). Thus, ED is considered a key factor in understanding aggressive and antisocial behaviors due to deficits in executive function, decision-making, and adaptive coping (Modecki et al., 2017). Additionally, ED is strongly linked to experiential avoidance, which is the tendency to avoid unwanted internal experiences such as memories, images, bodily sensations, thoughts, and emotions (Hayes et al., 1999). Emerging evidence indicates that experiential avoidance involves emotional regulation strategies such as behavioral avoidance, cognitive reevaluation, and response suppression (Wolgast et al., 2013). In this context, experiential avoidance is associated with externalizing psychopathologies, especially in response to distress (e.g., NA-trait) as a motivational factor within a contextual model, predisposing individuals to physical, psychological, and sexual aggression (Mathes, 2024). Therefore, it is hypothesized that emotion regulation difficulties associated with experiential avoidance constitute a latent variable termed ED. This variable is proposed to mediate the relationship between trait negative affect and BIS/BAS sensitivities, subsequently exerting effects on AR, which in turn influences antisocial/delinquent and aggressive behaviors.

At the cognitive level, AR is a perseverative thought process involving a significant anger-inducing event, engaging prefrontal and subcortical regions involved in self-referential processing, social cognition, and ED, manifesting as difficulties with thought suppression and self-control (Denson, 2012). AR involves processes such as memory recall of anger-inducing events as triggers, attention to recent anger experiences as intensifiers, and post-anger thoughts as reinforcing factors (Sukhodolsky et al., 2001). This rumination pattern has been widely viewed both as a direct risk factor for both proactive and reactive aggression (Wang et al., 2018) and as a potential transdiagnostic process underlying borderline and antisocial symptoms (Kelley et al., 2021). It also predicts aggressive

tendencies stemming from ED (Martino et al., 2015) and secondary psychopathy in young adults (Guerra & White, 2017) and general externalizing/internalizing problems (Scaini et al., 2025). These findings suggest that AR could be considered a relevant transdiagnostic variable in models explaining antisocial and aggressive behavior (du Pont et al., 2017).

1.1 The present study

Anchored in the Research Domain Criteria (RDoC) framework, variables associated with positive and negative valence systems, as well as cognitive and regulatory systems, seek to advance integrative psychopathology by addressing key questions in the field (Cuthbert, 2022). Theoretically, aggressive and antisocial behaviors are understood to arise from interactions among BIS/BAS and NA-trait variables, which serve as foundational components of ED and experiential avoidance, differentially associated with BIS and BAS (Hundt et al., 2013). This is consistent with findings linking reward-seeking with introversion and extraversion dimensions (Pederson et al., 2018).

From a transdiagnostic perspective, integrating these variables into a multivariate model could enhance our understanding of the underlying causes of aggressive and antisocial behavior. In this study, we hypothesized that the BIS and BAS motivational systems, along with NA-trait as structural variables (Merchán-Clavellino et al., 2019), interact with ED (including experiential avoidance) and AR within a preliminary transdiagnostic model of aggressive and antisocial behaviors (Khoshfetrat et al., 2022). The development of a predictive model with substantial explanatory power will contribute to the current literature by opening new avenues for research on transdiagnostic variables, particularly those associated with reinforcement sensitivity and the regulatory mechanisms underlying antisocial behavior in adolescents and young adults. By systematically integrating emotional, cognitive, and behavioral dimensions, this study will improve the etiological understanding of these phenomena across clinical and subclinical populations. The resulting evidence will provide a robust and versatile empirical foundation for optimizing the design of preventive strategies and therapeutic intervention programs in institutional contexts.

Accordingly, two key components (high ED and AR) emerge as predisposing factors in the anger responses associated with aggressive and antisocial behaviors. Although the causal role of these cognitive and emotional variables in antisocial psychopathologies remains unclear (Donahue et al., 2014), a significant association between ED and consequent aggressive and antisocial behaviors is generally assumed. Moreover, AR, as a cognitive process inherent in anger responses, is recognized as a key predictor of subsequent aggressive behaviors (Guerra & White, 2017; Scaini et al., 2025; Wang et al., 2018). The study hypotheses propose that the BIS, BAS, and NA-trait (structural level) act as significant predictors of ED associated with experiential avoidance (emotional level) [H1] and AR (cognitive level) [H2], leading to aggressive and antisocial behaviors [H3], which are indicators of antisocial psychopathology.

2. Objectives

This study aimed to develop a preliminary multivariate explanatory model incorporating structural (Behavioral Activation and Inhibition Systems [BIS-BAS], Trait Negative Affect [NA-trait]), emotional (Emotional Dysregulation [ED]), and cognitive (Anger Rumination [AR]) variables underlying aggressive and antisocial behaviors in adolescents and young adults. That is, it was specifically expected to a) analyze the predictive capacity of BIS-BAS and NA-trait on ED (emotion regulation difficulties combined with experiential avoidance) and b) analyze their predictive capacity on AR. Collectively, c) the predictive capacity of these variables on

indicators of antisocial psychopathology, including aggressive behaviors and antisocial/delinquent conduct, was to be examined in the adolescent and young adult participants of the study.

3. Method

3.1 Participants

A non-probabilistic sampling method was used, resulting in a sample of 351 males aged between 14 and 25 years (M = 17.81, SD = 3.11), drawn from two schools and two correctional and prison centers in a northwestern state of Mexico. Sub-groups were formed based on age and institutional setting. Table 1 summarizes the participants' demographic characteristics and the study groups.

Table 1

Demographic characteristics of participants (n = 351)

Variable (total sample)	Institutionalized (sample 1)	Students (sample 2)
Age		
n = 351	n = 167	n = 184
M = 17.81 years, SD = 3.11, minimum 14 and maximum 25 years.	M = 19.16, SD = 3.09, minimum 14 and maximum 25 years	M = 16.58, SD = 2.59 minimum 14 and maximum 25 years
Educational level		
No formal education: n = 3, 0.85%	n = 3, 1.79%	n = 0, 0%
Elementary: n = 32, 9.11%	n = 32, 19.16%	n = 0, 0%
Middle: n = 90, 25.64%	n = 87, 52.09%	n = 3, 1.63%
High School: n = 187, 53.27%	n = 44, 26.34%	n = 143, 77.71%
College: n = 39, 11.11%	n = 1, 0.59%	n = 38, 20.65%
Total: n = 351, 100%	n = 167, 47.58%	n = 184, 52.42%

Note. M (Mean), SD (Standard Deviation).

The adequacy of the sample size was evaluated considering both classical and contemporary recommendations for structural equation modeling (SEM). The obtained sample exceeds the traditional recommendation of five to ten observations per free parameter (Bentler & Chou, 1987) and is consistent with current methodological guidelines indicating that sample size adequacy depends on model complexity, measurement quality, and the magnitude of relations among latent variables (Kline, 2023). Furthermore, Monte Carlo simulation studies have shown that structural equation models of moderate complexity with strong factor loadings can be estimated reliably with samples of approximately 300 participants or more (Wolf et al., 2013). Therefore, the sample size was considered adequate for estimating the proposed structural equation model.

Inclusion criteria required voluntary participation in the study. Exclusion criteria included the presence of medical or psychiatric conditions or being under the influence of psychoactive substances at the time of completing the psychometric instruments. These criteria were verified through prior consultation with the directors of the participating centers and the psychology departments, based on their evaluation and admission procedures. Three individuals declined participation, and no participants were excluded based on other exclusion criteria.

3.2 Design

This study employed a non-experimental, cross-sectional design with a correlational-predictive scope. Path analysis based on SEM was used to estimate direct and indirect effects among structural, emotional, cognitive, and behavioral variables.

3.3 Instruments

3.3.1 International Item Pool Revised for BIS/BAS Personality (BIS-BAS IPIP-R)

The scale was developed to assess the BIS/BAS dimensions as personality measures, where each item describes typical behaviors: items 1 through 8 make up the BAS subscale, and items 9 through 16 the BIS subscale (Goldberg, 1999). The items, phrased as statements, appear in the instrument as “Seek adventure” and “Am afraid of many things”. The response is given on a Likert scale with five options (1 = "strongly disagree" up to 5 = "strongly agree"). The Spanish language version was used (Martínez et al., 2012), an instrument that showed favorable Cronbach's alpha indices α =.74 in the BIS dimension and α=.86 in the BAS. This item pool demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American young adults.

3.3.2 Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

The PANAS is a scale designed to assess negative and positive affect; it contains ten items for each dimension, with a Likert-type response format (1 = "Very little or none," up to 5 = "Extremely") (Watson et al., 1988). The items, phrased as statements, appear in the instrument as “Nervous” and “Excited”. In this study, we used the version adapted for Mexico (Robles & Páez, 2003). As part of its application, the participant is asked to answer the affective states that were present in the last week (state) and generally (trait). In this version, the authors reported favorable internal consistency for positive (α = .85) and negative affect (α = .81), and test-retest stability (r = .31 in negative affect and r = .34 in positive affect). This scale demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American adolescents and young adults.

3.3.3 Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)

The DERS was designed to assess difficulties in ED in four related factors: non-acceptance of emotional responses, difficulties in implementing goal-directed behaviors, lack of emotional awareness, and lack of emotional clarity (Gratz & Roemer, 2004). The DERS contains 24 items that are scored on a Likert scale (1 = "rarely" up to 5 = "almost always"). The items, phrased as statements, are distributed across four subscales and appear in the instrument as exemplified by: “When I'm upset, I feel guilty for feeling that way” (“Non-acceptance of emotional responses”), “When I'm upset, I have difficulty concentrating” (“Difficulties engaging in goal-directed behaviors”), “I pay attention to how I feel” (“Lack of emotional awareness”), and “I am confused about how I feel” (“Lack of emotional clarity”). The Mexican version was used in this study (Marin et al., 2012), which reported favorable indicators of total internal consistency (α = .89) and in the subscales (Non-acceptance α = .89, Goals α = .79, Consciousness α = .71 and Clarity α = .68). This scale demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American adolescents and young adults.

3.3.4 The Anger Rumination Scale (ARS)

The ARS was designed to assess AR characterized by the attention focused on thoughts, memories, and past and present experiences of anger (Sukhodolsky et al., 2001). This test contains 19 items with a Likert-type scale (1 = "Almost never" up to 4 = "Almost always"), which make up four subscales: Thoughts of Revenge (4 items, α = .72), Angry Afterthoughts (6 items, α = .86), Angry Memories (5 items, α = .85), and Understanding of Causes (4 items, α = .77).

The items, phrased as statements, are distributed across four subscales and appear in the instrument as exemplified by: “I feel angry when I think about how I have been treated” (“Angry Afterthoughts”), “I think about ways to get even with this person” (“Thoughts of Revenge”), “Memories of being angry come to my mind when I least expect them” (“Angry Memories”), and “I try to figure out why I am still angry” (“Understanding of Causes”). The Spanish language version of the study was used (Ortega-Andrade et al., 2017), in which internal consistency coefficients similar to those originally reported were reported (α = .72 and α = .89). This scale demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American adolescents and young adults.

3.3.5 The Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II)

This instrument was designed to obtain a general measure of experiential avoidance and psychological inflexibility. The AAQ-II is composed of seven items with a Likert-type scale (1 = "Never true" up to 7 = "Always true") (Bond et al., 2011). The items, phrased as statements, appear in the instrument as exemplified by: “My painful experiences and memories make it difficult for me to live a life that I would value” and “I’m afraid of my feelings”. In this study, we used the version adapted for Colombia (Ruiz et al., 2016), which obtained an adequate internal consistency (α =.88 and α =.91 in population and clinical samples) and maintained the one-dimensionality of the original version of the test. This scale demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American adolescents and young adults.

3.3.6 Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ)

This instrument was developed to assess aggression in its reactive (RA) and proactive (PA) dimensions (Raine et al., 2006). The first subscale of the RPQ assesses RA that presents high emotional activation, impulsiveness, and hostility, while the second subscale assesses PA that presents a tendency towards instrumental, planned behavior, low in empathy and cold in strategy. The RPQ contains 23 combined items (11 for RA, 12 for PA) on a Likert frequency scale (0 = "Never" up to 2 = "Often"). The items, phrased as statements, are distributed across two subscales and appear in the instrument as exemplified by: “Damaged things because you were mad” (“Reactive Aggression”) and “Used force to get money or things from others” (“Proactive Aggression”). The Spanish language version was used for this study (Andreu et al., 2009), which obtained a favorable overall internal consistency (α = .91) and in the subscales RA (α = .84) and PA (α = .87). This questionnaire demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American adolescents and young adults.

3.3.7 Normative Deviance Scale (NDS)

The NDS was designed as a multicultural measure of adolescent behavior that breaks social norms, independent of legal definitions of crime or deviance (Vazsonyi et al., 2001). The Spanish translation was used in this study, which contains 26 items with a Likert response format (0 = "Never” up to 6 = "More than 20 times"), in which actions appear that reflect the number of times minors reported hitting someone, stealing, or damaging someone else's property in the last year (Castell et al., 2000). This version of the NDS contains the Vandalism ("You have vandalized or damaged things in public places", α = .84), School Misconduct ("You have cheated at work or school, or altered results", α = .76), Theft ("You have made money by threatening weaker people", α = .83) subscales, and the general measure of General Deviance that contains behaviors such as stealing the change from the ATM, taking the air out of tires, lying to get into nightclubs, making obscene phone calls, using fake coins in machines, or deliberately setting off car alarms (α = .81). The NDS presented a total internal consistency of α = .75. This scale demonstrated favorable evidence of validity and reliability in Latin American adolescents and young adults.

3.4 Procedure and ethical guards

Data collection was carried out within the institutional facilities that granted authorization for the study (between 2019 and 2020). For minor participants (under the age of 18), an informed consent form was sent to their parents one day prior to the evaluation; all participants submitted their signed documents before the psychometric instruments were distributed. The questionnaires were administered in paper-and-pencil format within their respective classrooms, with a completion time ranging between 20 and 30 minutes. To control for external distractions, only the participants, an investigator, and an institutional teacher were present in the physical space, with the latter two remaining available to answer any questions during the session. Prior to testing, the purpose of the study was explained, and ethical considerations, such as response anonymity, voluntary participation, and the mandatory signing of the informed consent, were clarified. The investigator explicitly stated that no compensation or reward would be provided for participation. Once the applications were completed, the collected data were tabulated, and the physical documents were placed in a private, secure storage facility.

We ensured that the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2013) guidelines on the well-being and rights of all participants were followed, ensuring in writing that each participant signed and agreed to an assent and informed consent document, which explicitly stated that the handling of personal data was for research purposes, guaranteeing confidentiality, the professional handling of the data obtained, and the results that would be part of a scientific publication. The informed consent and assent documents openly stated the principles of risk management (deemed absent) and absolute confidentiality of responses. Furthermore, participants were explicitly informed of their right to ask questions at any time, the strictly voluntary nature of the study, and the absence of penalties for withdrawal or refusal to participate (e.g., loss of privileges or low academic grades). Lastly, the potential benefits were outlined, specifically focusing on the social appropriation of knowledge.

3.5 Analytic strategy

Data preparation involved examining the assumptions of univariate and multivariate normality. Univariate normality was assessed for each variable using skewness and kurtosis indices, applying the thresholds of -1.7 to 1.7 for skewness and -3.5 to 3.9 for kurtosis (Lei & Lomax, 2005). Regarding multivariate normality, Mardia's coefficient was evaluated against Bollen's (1989) criterion of $p(p+2)$, where p represents the number of observed variables in the model. Evaluating these distributional properties was critical to determine the viability of traditional maximum likelihood estimation and to justify the potential implementation of robust alternative estimators for the subsequent path analysis. We verified the reliability of the scales according to Cronbach's alpha coefficient and McDonald's coefficient omega.

Afterward, we verified the absence of multicollinearity and homoscedasticity among the variables. A multivariate correlation analysis was performed among the structural, emotional, cognitive, and symptomatic variables to verify the predictive associations to be investigated in the SEM model. In the path analysis, using structural equations, we verified if there was a fit between the hypothetical and the empirical model, examining the consistencies in the matrix of observed covariances. For this, we used the adjustment indices recommended by Hu and Bentler (1999) for varied samples and different distributions, such as Satorra–Bentler robust Chi-square values ($S–B\chi 2$, cut-off point $p > .05$), a recommended statistic for normal distributions and a method of maximum likelihood; also, the comparative fit index (CFI > 0.95), the Tucker-Lewis index (TLI>0.95), the root mean square error of approximation (a very good fit if RMSEA < .05; a good fit for RMSEA ≤ .05 and .08; 95% CI and p close), and the standardized root mean square

residual (SRMR < 0.08) were verified (Hu & Bentler, 1999; Satorra & Bentler, 2010). Next, we observed the variations of the models by the dependent variables aggression and antisocial behaviors in an analysis of the variations between the obtained models, assuming a value $p < .05$ in the χ^2. We also reviewed the determination coefficients $R2$ and β to analyze the validity of the transdiagnostic hypotheses specified in the best model. Also, based on these results, the bootstrapped direct, indirect, and total effects were calculated for significant support paths (1000 bootstrap samples), with confidence intervals using the bias-corrected percentile (Biesanz et al., 2010). Data analysis was performed using JASP 0.18.3 and RStudio Version 2025.05.1+513 through the R package *lavaan* 0.6-1 and its emulation of *Mplus* (JASP Team, 2021; Rosseel, 2012).

4. Results

4.1 Preliminary analysis

We ensured that Table 2 presents the descriptive statistics for each variable examined in the sample, including measures of central tendency and univariate distribution with expected asymmetric dispersion (ranging from -0.13 to 1.50) and kurtosis (from -0.56 to 1.60) indices (Lei & Lomax, 2005). Additionally, Table 2 displays data for each subgroup and the score differences in the variables of interest. Regarding the multivariate distribution, the kurtosis was 119.46 and skewness was 11.94 ($p < .001$); since these values exceeded $p(p+2) = 99$, multivariate normality could not be confirmed (Bollen, 1989). Therefore, the analysis was conducted using Satorra-Bentler scaled comparative values (*S-Bχ2*), which are recommended for non-normal distributions (Satorra & Bentler, 2010).

Table 2

Descriptive Statistics by Group, Reliability Estimates, and Group Comparisons (n = 351)

Variable	Non-Internal M (SD)	Internal M (SD)	Skewness (NI / I)	Kurtosis (NI / I)	Range (NI / I)	ω (α)	t	p	d
BIS	23.19 (6.38)	24.25 (7.54)	0.10 / 0.08	-0.40 / -0.55	8–39 / 8–40	.808 (.805)	-1.42	.157	-0.15
BAS	24.52 (6.39)	25.90 (7.11)	-0.07 / -0.25	-0.54 / -0.54	10–38 / 9–40	.822 (.820)	-1.92	.055	-0.20
NA-trait	19.09 (6.31)	20.12 (7.01)	0.81 / 0.78	0.71 / 0.40	10–43 / 10–42	.793 (.791)	-1.45	.147	-0.15
DERS	50.93 (15.03)	55.44 (15.29)	0.90 / 1.04	0.52 / 0.90	25–94 / 28–103	.890 (.881)	-2.78	.006	-0.29
AR	34.69 (10.38)	38.49 (12.03)	1.01 / 0.79	1.16 / 0.26	19–72 / 19–74	.907 (.906)	-3.17	.002	-0.33
EA	16.47 (8.74)	20.29 (11.12)	1.03 / 0.63	0.63 / -0.73	7–49 / 7–49	.903 (.903)	-3.60	< .001	-0.38
RA	8.01 (4.13)	9.93 (3.84)	0.73 / 0.28	0.59 / 0.47	0–22 / 0–22	.798 (.796)	-4.49	< .001	-0.48
PA	3.59 (3.71)	8.01 (5.12)	1.78 / 0.40	4.41 / -0.44	0–23 / 0–24	.882 (.879)	-9.31	< .001	-0.99
AB	14.83 (14.61)	47.51 (38.11)	1.89 / 0.71	4.45 / -0.48	0–85 / 0–156	.965 (.964)	-10.79	< .001	-1.15

Note. BIS = Behavioral Inhibition System*; BAS* = Behavioral Activation System*; NA-Trait* = Negative Affect Trait*; DERS* = Difficulties in Emotion Regulation Scale*; AR* = Anger Rumination*; EA* = Experiential Avoidance*; RA* = Reactive Aggression*; PA* = Proactive Aggression*; AB* = Antisocial Behavior*; M* = mean; *SD* = standard deviation; ω = McDonald's omega; α = Cronbach's alpha; *d* = Cohen's *d*.

The table also presents the differential values between the two study samples (institutionalized and non-institutionalized); statistically significant differences were found in all variables except the first three (BIS, BAS, and NA-trait with p > .05). Effect sizes for differences in aggression and antisocial behavior variables were moderate to high (Cohen's d = 0.48 and 1.15, respectively). Other effect sizes were moderate to small, suggesting that differences aligned with expected variations between institutionalized and non-institutionalized samples, as reflected in higher scores for the institutionalized group and negative t-scores. Additionally, reliability values for all study variables were within acceptable margins for both Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients.

4.2 Structural transdiagnostic model

After reviewing the descriptive data of the sample, we verified multicollinearity and homoscedasticity among the variables to ensure the assumptions for linear regressions in the hypothetical transdiagnostic model. Results indicated that the model was viable for analysis with structural equations, as no bivariate correlations exceeded .90. We then proposed a preliminary, theoretically-based model in which structural, emotional, and cognitive levels were established as predictors of aggressive and antisocial behaviors. In this model, we reviewed fit indices and regression coefficients to determine the significance of each predictor variable. Table 3 presents the fit indices for this initial model, which showed a strong fit (CFI = .987, TLI = .951, RMSEA = .068, SRMR = .028). The model explained a total variance of R^2 = .350 for reactive aggression (RA), R^2 = .283 for proactive aggression (PA), and R^2 = .172 for antisocial behavior (AB).

Table 3

Fit Indices and Scaled Chi-Square Difference Tests for the Three Proposed Models

Model	χ^2(S-B)	*df*	CFI	TLI	RMSEA	95% CI RMSEA	p close RMSEA	SRMR	ΔS-Bχ^2	Δ*df*	*p*
Aggression & Antisocial Behavior	23.749**	9	.987	.951	.068	.037–.101	.150	.028	—	—	—
Only Antisocial Behavior	22.081**	7	.978	.943	.078	.046–.113	.074	.027	0.444	2	.801
Only Aggression	23.743**	8	.984	.951	.075	.043–.109	.094	.029	0.062	1	.803

Note. S-Bχ^2 = Satorra–Bentler scaled chi-square. ΔS-Bχ^2 represents the scaled chi-square difference test relative to the full model. ** = p < .01.

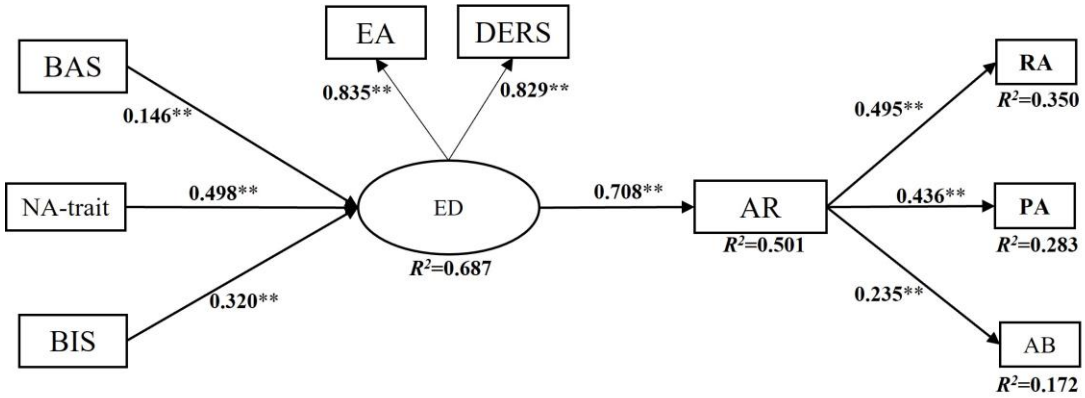
To independently assess the predictive capacity of the hypothetical model, we examined the multidimensional structure of antisocial behavior by analyzing its components separately (Santos et al., 2019). A structural equation model for antisocial behavior demonstrated an overall acceptable fit (CFI = .978, TLI = .943, RMSEA = .078, SRMR = .027). Although the TLI value fell slightly below the a priori criterion of .95, the remaining fit indices supported the adequacy of the model. Given the strong association of reactive and proactive aggression with antisocial personality disorders and other psychopathologies (e.g., Lobbestael et al., 2013; Whipp et al., 2019), we also tested a structural model for these two constructs. This model exhibited a slightly better fit (CFI = .984, TLI = .951, RMSEA = .075, SRMR = .029) than the antisocial behavior model.

The fit indices for each model indicated adequate model fit. However, comparisons of nested models revealed no significant differences between the initial model and models with reduced fit indices ($\Delta\chi^2$ = 1.668, p = .454; $\Delta\chi^2$ = 0.006, p = .0685), despite the reduction in parameters of the nested models, suggesting that the more parsimonious model has better fit indices. Therefore, the full model incorporating aggression and antisocial behavior variables was retained. As depicted in Figure 1, the structural variables (BIS/BAS and NA-trait) significantly predict emotional dysregulation (EA and the DERS). Furthermore, the model demonstrates that rumination-anger, influenced by these structural variables, is a stronger predictor of reactive aggression (RA) and proactive aggression (PA), while showing a weaker, though still significant, predictive relationship with antisocial/delinquent behaviors (AB).

After verifying the most parsimonious model, we examined the relationships between predictor and criterion variables. Results indicated that both the BAS and NA-trait were positively associated with reactive aggression (β = 0.215, p < .001; β = 0.133, p = .029, respectively). However, the BIS was not significantly associated with reactive aggression (β = -0.057, p = .308). For proactive aggression, both BIS and BAS were significantly associated, with BIS showing a negative relationship (β = -0.145, p = .011) and BAS a positive relationship (β = 0.280, p < .001). NA-trait was not significantly associated with proactive aggression (β = -0.023, p = .722).

Figure 1

Structural model obtained for aggressive and antisocial behaviors



Note. The structural model was obtained for aggressive and antisocial behaviors. The structural variables demonstrate a high coefficient of determination on emotional dysregulation (R^2=.68), as well as this set of indicators on rumination-anger (R^2= .50). The criterion variables in the final paths show the greatest predictive power for reactive aggression (R^2 = .35), followed by proactive aggression (R^2 = .28), and to a lesser but statistically significant extent for antisocial and delinquent behaviors (R^2 = .17). ** = p < 0.01.

These findings support the hypothesis that BAS and NA-trait are associated with reactive aggression, while high BAS and low BIS are associated with proactive aggression, regardless of NA-trait.

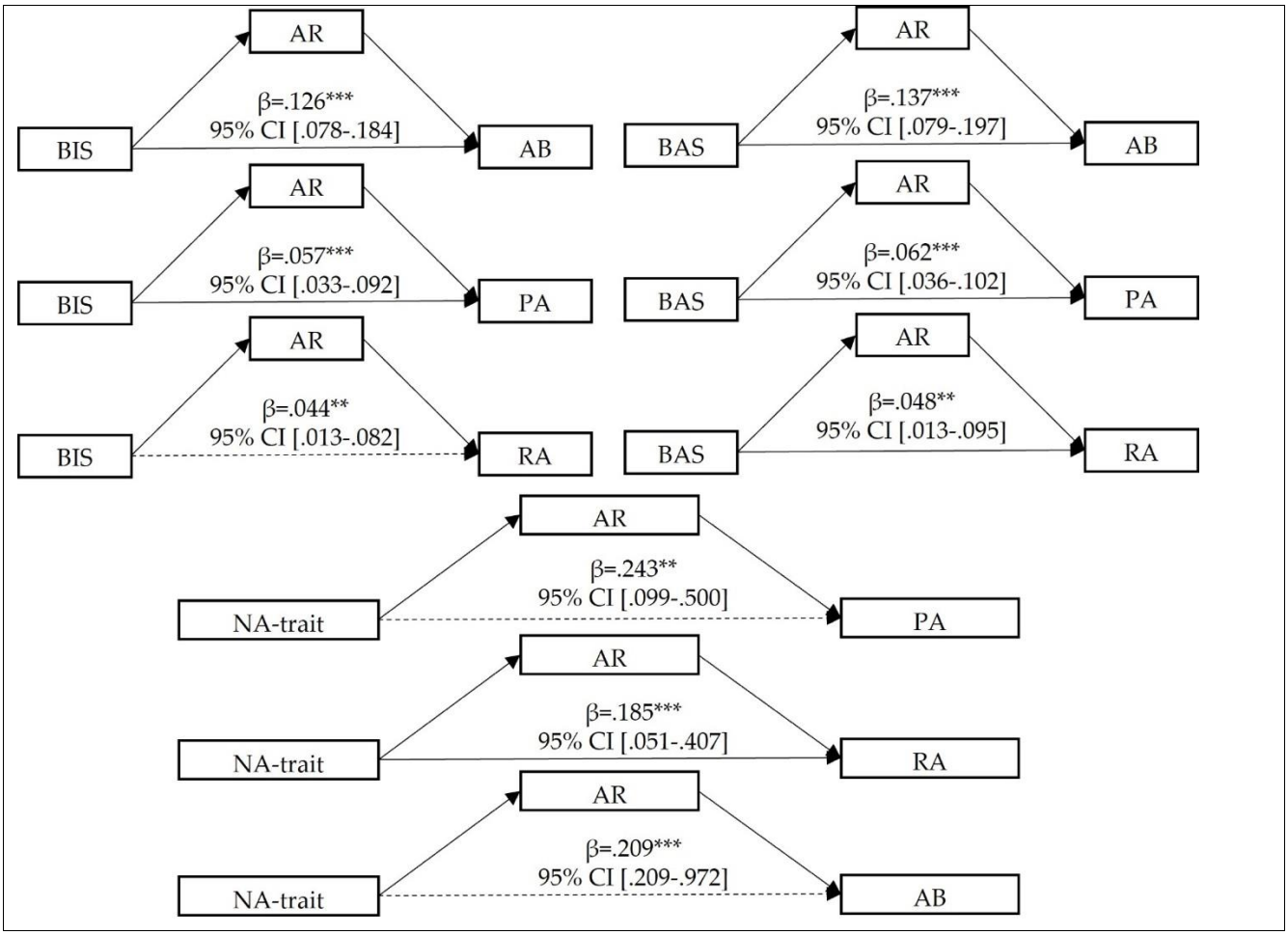
BIS and BAS were negatively and positively associated with antisocial behavior, respectively (BIS β = -0.140, p = .028; BAS β = 0.256, p < .001), while NA-trait was not significantly associated (β = -0.060, p = .417). These findings further support the link between BAS, BIS, and antisocial behavior. A strong positive relationship was found between ED and AR (β = 0.708, p < .001). Additionally, BIS, NA-trait, and to a lesser extent, BAS, were positively associated with ED (BIS β = 0.320, p < .001; NA-trait β = 0.498, p < .001; BAS β = 0.146, p < .001). Furthermore, the cognitive variable of AR was significantly associated with reactive aggression (β = 0.495, p < .001), proactive aggression (β = 0.436, p < .001), and antisocial behavior (β = 0.235, p = .009). These results support the hypothesized relationship between BIS, BAS, NA-trait, ED, and AR, with ED being a significant predictor of aggressive and antisocial behavior.

Finally, we reviewed the bootstrapped direct, indirect, and total effects among the predictor variables and criteria. We found significant indirect effects for BIS through AR on AB ($\beta_{indirect}$ = 0.126, 95% CI [0.078, 0.184], p < .001), on PA ($\beta_{indirect}$ = 0.057, 95% CI [0.033, 0.092], p < .001), and on RA ($\beta_{indirect}$ = 0.044, 95% CI [0.013, 0.082], p = .003). In the case of RA, the direct effect was not significant, indicating an indirect-only mediation, whereas for AB and PA the direct effects remained significant, suggesting complementary mediation. The ED variable showed no evidence of indirect effects in the BIS, aggression, and AB relationships (p > .001). Regarding BAS, we found significant indirect effects through AR on AB ($\beta_{indirect}$ = 0.137, 95% CI [0.079, 0.197], p < .001), on RA ($\beta_{indirect}$ = 0.062, 95% CI [0.036, 0.102], p < .001), and on PA ($\beta_{indirect}$ = 0.048, 95% CI [0.013, 0.095], p = .003). The direct effects for these paths were also significant, indicating complementary mediation, while ED again showed no evidence of indirect effects (p > .001). Finally, the NA-trait showed significant indirect effects through AR on PA ($\beta_{indirect}$ = 0.243, 95% CI [0.099, 0.500], p = .003), on AR itself ($\beta_{indirect}$ = 0.532, 95% CI [0.209, 0.972], p < .001), and on RA ($\beta_{indirect}$ = 0.185, 95% CI [0.051, 0.407], p < .001). For PA

and AR, the direct effects were not significant, indicating indirect-only mediation, whereas for RA the direct effect remained significant, suggesting complementary mediation. In this analysis, ED obtained no evidence of indirect effects ($p > .001$; see Figure 2).

Figure 2

Complementary and Indirect-Only Mediations Between Transdiagnostic Variables



Note. Mediation effects between BIS/BAS (top) and NA-Trait (bottom), anger rumination (AR), and antisocial outcomes, including reactive aggression (RA), proactive aggression (PA), and antisocial and delinquent behaviors (AB). Values represent standardized indirect effects (β) and 95% confidence intervals (95% CI). Solid lines indicate complementary mediation, and dashed lines indicate indirect-only mediation. ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$.

5. Discussion

The objective of the study was to elaborate a preliminary explanatory multivariate model of the structural, emotional, and cognitive variables that are at the base of aggressive and antisocial behaviors in adolescence and youth. First, the hypothesis concerning the predictive capacity of the identified transdiagnostic constructs was partially supported by the differences in mean scores between institutionalized participants and non-institutionalized students. Significant differences with moderate to large effect sizes were observed for most variables, except for the structural variables BIS, BAS, and NA-Trait ($p > .05$). These differences suggest that the transdiagnostic variables may serve as indicators of vulnerability to aggressive and antisocial behavior, with emotional dysregulation, experiential avoidance, and anger rumination showing the greatest explanatory capacity.

These comparative values are consistent with previous reports on the predictive ability of these transdiagnostic variables in predicting aggressive and antisocial behavior in adolescents and young adults (Donahue et al., 2014; Wang et al., 2018). The findings suggest that people who have difficulty controlling their emotions, either through impulsive or avoidant behaviors, and who present ruminative thinking around the emotion of anger, would be more vulnerable to aggressive and antisocial behaviors during adolescence and youth. This is evident in the statistically significant differences observed in measures of reactive, proactive, and antisocial behaviors ($p < .001$, Cohen's d between 0.48 and 1.15). Additionally, institutionalized participants showed significantly higher levels of both ED and AR. Because differences were particularly pronounced for ED, the findings suggest that the influence of the correctional environment may be partly associated with difficulties in emotional regulation. This is consistent with theoretical models proposing that contextual adversity increases vulnerability to ED, which in turn facilitates maladaptive cognitive processes such as AR and subsequent aggressive behavior.

Second, we tested a transdiagnostic model in which BIS and BAS were specified as predictors of antisocial behaviors, with ED and AR as sequential mediators. Our findings suggest that these neurobiological variables exert an indirect effect on antisocial outcomes through the proposed mediating pathways. In this regard, evidence was obtained for the elevated relationship between inhibition-behavioral activation and the negative affect trait with ED and AR; these data confirm the role of sensitivity to reward and punishment in the regulation of emotions and cognition (Hundt et al., 2013; Merchán-Clavellino et al., 2019; Scaini et al., 2025). Furthermore, these data suggest that high levels of emotional reactivity coupled with high inhibition of responses may favor ED, and therefore, this combination could in-crease vulnerability to dysfunctional behaviors such as aggressive or antisocial behavior (Merchán-Clavellino et al., 2019).

Given the values obtained, it is assumed that negative affect and inhibition systems are associated with reactive aggression, while high behavioral activation and low inhibition were associated with proactive aggression and antisocial behaviors. These findings are consistent with previous reports on the predictive capacity of reward systems in externalizing problems (Subramanian et al., 2022) and BAS-type sensitivity as a multidimensional construct (Leone & Russo, 2009; Taubitz et al., 2015; Włodarska et al., 2021). Concerning BIS, these results support the role of these two motivational factors based on the sensitivity to reinforcement in explaining emotion-related impulsivity and low inhibitory response capacity in aggression. It was reported in previous studies that highlight the explanatory capacity of BIS (Madole et al., 2019) and provide evidence for models in which reactivity to emotion appears on an internalizing-externalizing psychopathological continuum and high-low emotional control (Carver & Johnson, 2018; Ramer et al., 2024).

Meanwhile, a high BAS appears to have a significant predictive role in the models reviewed, although low with ED, suggesting that this variable associated with sensitivity to reinforcement and procedural mechanisms of reward predicts with greater explained variance the cognitive responses associated with anger and aggressive and antisocial behaviors, as suggested by the conclusions of previous studies (Broerman et al., 2014; Khoshfetrat et al., 2022; Verona & Bresin, 2015). These findings suggest new directions in research advances in integrative models, both neurobiological, symptomatic, and contextual (e.g., RDoC), around the role of the structural variables BIS, BAS, and NA-trait as keys to the motivational understanding of approach or avoidance behaviors, as well as negative emotionality, within a preliminary transdiagnostic model.

At a theoretical level, previous reports have suggested the role of regulatory variables in emotional and behavioral response, not only investigating the role of experiential avoidance in externalizing behavior problems but also others of greater explanatory scope, such as effortful control and executive function. For example, experiential avoidance has been reported to be an emotional regulatory function involving behavioral avoidance, cognitive reevaluation, and response suppression (Wolgast et al., 2013). Other reports suggest that adolescents predisposed to ED because of their low tolerance for discomfort and high levels of experiential avoidance will experience worsening symptoms (Scaini et al., 2025; Schramm et al., 2013). This is because avoiding aversive private experiences (discomfort intolerance) can lead to increased ED (Jones et al., 2019), which could increase the likelihood of aggressive and antisocial behaviors, as indicated by the determination values obtained.

The model obtained suggests that, beyond difficulties in emotional and behavioral regulation, AR functions as a robust predictor of aggressive and antisocial responses. These results corroborate previous reports on the importance of this transdiagnostic variable and its relationship with executive functions (du Pont et al., 2019), aggressive reactive and proactive behaviors (Wang et al., 2018), relational aggression (Harmon et al., 2017), and secondary psychopathy in young adults (Guerra & White, 2017). In turn, AR appears to increase hostility and anger responses, primarily in aggressive responses (Scaini et al., 2025; White & Turner, 2014). It can be stated that at a transdiagnostic level, AR is due to deficiencies in executive functions, especially the metacognitive skills needed to regulate emotions (Friedman & Miyake, 2017). If they fail, the psychopathological risk increases (du Pont et al., 2019) by interrupting executive processes such as inhibition and negative self-focus (van Vugt & van der Velde, 2018). However, evidence on the explanatory capacity of AR, regardless of executive functions, is scarce and requires further investigation (du Pont et al., 2017). We consider that these deficiencies in executive functions are due to the age variations of the participating groups, which suggests that for further research, it is necessary to consider the role of age as a moderating variable in this association in the transdiagnostic model obtained.

5.1 Recommendations for action

These findings carry direct implications for clinical and forensic psychology internationally, with relevance for public policies regarding the care of juvenile offenders and mental health systems. The transdiagnostic model presented here provides additional evidence supporting the need for a shift in understanding externalizing delinquent and antisocial behavior problems, moving beyond symptom-based classification toward assessment and intervention approaches grounded in transdiagnostic mechanisms, as promoted by the Research Domain Criteria (RDoC) framework (Bell et al., 2021).

From a clinical psychology perspective, these findings support evaluating the inclusion of emotion-regulation components within mental health programs for adolescents who exhibit reactive aggression and related behavioral difficulties, as difficulties in emotion regulation have been consistently associated with aggressive behavior across clinical populations, including incarcerated adolescents (Soares et al., 2026). Furthermore, from a forensic standpoint, public policies may benefit from incorporating transdiagnostic assessment tools that address the psychological processes underlying behavioral problems, processes that are often critical targets for intervention during key developmental stages (Kilbane et al., 2025).

The findings of this study have important implications for mental health professionals working with justice-involved adolescents, emphasizing the potential value of strengthening emotional and behavioral regulation skills. Evidence-based interventions such as Dialectical Behavior Therapy for adolescents (McCauley et al., 2018), Aggression Replacement Training (Brännström et al.,

2016), and other approaches focused on emotion regulation and cognitive-behavioral skills development may represent promising avenues for addressing ED and aggressive behavior. Within the rehabilitative framework established by the National Law of the Comprehensive Juvenile Criminal Justice System (México, Congreso de la Unión, 2016), such interventions may contribute to reducing criminogenic risk factors and facilitating successful social reintegration.

Such an approach could enhance the impact of international mental health policies focused on adolescents and young adults under conditional release and in community settings. Consequently, the development of explanatory models such as the one presented in this study may inform future transdiagnostic intervention strategies specifically tailored for youth exhibiting aggressive, delinquent, and antisocial behaviors, with the potential to contribute to the prevention of persistent patterns of criminal behavior.

5.2 Limitations and future directions

The development of the study had some limitations to be acknowledged. First, cross-sectional designs as a strategy for the development of models with predictive capacity often present difficulties in interpreting the causality of the phenomenon, unlike longitudinal designs applied to models with structural equations that usually incorporate factor invariance at different times and include the moderation of the temporal component, among other strategies (Hamaker et al., 2018). We recommend further studies to incorporate these measures and complementary statistical analyses to provide evidence of a greater precision of the proposed model.

Additionally, participants in the institutionalized group were older on average (M = 19.16, SD = 3.09) than participants in the non-institutionalized group (M = 16.58, SD = 2.59). This age difference should be considered when interpreting the findings because age-related developmental changes may influence emotional regulation, aggression, and antisocial behavior, potentially affecting the observed group differences and the predictive capacity of the proposed models. We recommend new studies, analyzing the moderating role of belonging or not belonging to a center for minors or adults who are incarcerated, and carrying out a multi-group SEM analysis, using this condition as a grouping variable, checking the invariance indicators in the nested groups.

Another limitation of this study concerns the differential predictive capacity of the proposed transdiagnostic model. Specifically, the model appeared to explain aggressive behavior more effectively than antisocial behavior, which may be partly attributable to limitations in the assessment of antisocial conduct (Whipp et al., 2019). Measures of antisocial behavior are often affected by social desirability, low base-rate responding, and pronounced positive skewness, all of which may reduce measurement precision and attenuate associations among variables. Future studies should therefore incorporate multiple indicators of antisocial behavior and complementary psychopathological measures to improve construct validity and enhance the explanatory power of the model.

An additional limitation relates to potential sources of unexplained variance arising from the absence of information regarding the types of offenses committed by institutionalized participants. Likewise, age was not included as a covariate in the final structural model, despite its potential influence on emotional regulation, aggression, and antisocial behavior. Future research should examine whether these variables modify the structural relations observed in this study. Finally, the exclusive inclusion of male participants limits the generalizability of the findings to female populations. Previous research suggests that aggressive and antisocial behaviors may differ between males and females in their behavioral expression, emotional regulation processes, and underlying vulnerability

factors, including the BIS/BAS and negative affectivity. Consequently, additional studies involving female adolescent offenders are needed to determine whether the proposed transdiagnostic model can be replicated across sex.

In this way, the clinical implications of including variables such as BIS and BAS from the Gray's Reinforcement Sensitivity Theory (RST) can provide a necessary theoretical framework for understanding the underlying mechanisms of these problems. However, further research is required among the contributions that BIS and BAS provide separately in different psychological disorders, verifying the variance explained for each DSM-V clinical diagnosis in the different antisocial disorders. It has been recommended to deepen the differences between primary and secondary psychopathy in terms of the role of BIS in the avoidance of punishment and BAS in reward gain (Ramer et al., 2024; Wallace & Newman, 2008); this field of research at the explanatory level still requires further development in wide-ranging studies in psychopathological theory. These advances at a methodological level will allow researchers to generate new hypotheses about the transdiagnostic mechanisms underlying these disorders, especially those related to variables of wide explanatory variance (such as BIS and BAS, or P-Factor, or NA-trait as Neuroticism). At the same time, this will allow a functional review of the role of ED and rumination in the appearance and modulation of aggressive symptoms that deviate from the norm (Toro et al., 2020; Toro et al., 2021) by means of longitudinal follow-up studies and growth of latent curves (Rosel & Plewis, 2008).

6. Conclusions

The model presented represents progress in the study of antisocial psychopathologies, particularly those presenting aggressive and antisocial behavior. In this new model, evidence was obtained for structural variables (behavioral inhibition and activation, and negative affectivity as a trait), associated with difficulties in emotional regulation and AR, as statistically significant predictors of antisocial behaviors. Specifically, the BIS/BAS motivational systems and NA-trait operate as vulnerability factors associated with ED, which acts as a transdiagnostic mechanism linking these factors to AR and, ultimately, to externalizing behaviors. In turn, AR partially mediates the effect of ED on aggressive and antisocial behaviors, serving as a cognitive process associated with the persistence and intensification of aggressive responses. Finally, evidence was generated regarding the predictive capacity of transdiagnostic variables in a set that will allow the advancement of understanding based on the RDoC model, and future new directions in research are encouraged that will contribute to further progress towards improving currently available treatments.

Inhibición/activación conductual, afecto negativo, desregulación emocional y rumiación de ira en conductas agresivas y antisociales

1. Introducción

Las conductas agresivas y antisociales constituyen un problema significativo que implica importantes costos económicos y humanos, principalmente vinculados con la actividad delictiva. En México, se reportaron aproximadamente 30 millones de delitos en 2019, de los cuales un tercio habría sido cometido por personas menores de 25 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019). Asimismo, se ha informado que, de 12,000 adolescentes de entre 14 y 18 años, muchos ya han sido detenidos y 7,136 han sido institucionalizados (Coronado, 2020). Estos datos subrayan la relevancia de realizar estudios centrados en las capacidades de regulación emocional y conductual en esta población específica. Las conductas agresivas y antisociales han sido reconocidas como indicadores clínicos clave para comprender los trastornos antisociales a lo largo de la infancia, la adolescencia y la adultez. Estas conductas se asocian con tendencias disruptivas o impulsivas y conforman un espectro diagnóstico de psicopatologías externalizantes organizado por etiologías compartidas (Krueger et al., 2005) y síntomas comórbidos, entre ellos la psicopatía (Wygant et al., 2016) y la agresión reactiva o proactiva (Penado et al., 2014).

En esta línea, el estudio de las conductas agresivas y antisociales respalda un modelo transdiagnóstico de investigación en psicopatología. Este modelo busca desarrollar marcos explicativos que abarquen múltiples diagnósticos y procesos mediante la identificación de elementos comunes entre los síntomas (Mansell et al., 2009). El objetivo es aislar un conjunto limitado de mecanismos clave con alta capacidad explicativa para comprender mejor las psicopatologías comórbidas (Mansell et al., 2009). Este enfoque transdiagnóstico destaca diversas variables con respaldo empírico para comprender las conductas agresivas y antisociales, entre ellas la rumiación de la ira (AR, por sus siglas en inglés) y la desregulación emocional (ED). También incorpora fundamentos teóricos consolidados, como la teoría de la sensibilidad al refuerzo de Gray (Gray, 1970), un modelo neurobiológico que explica la regulación de la conducta y de las emociones mediante tres sistemas: 1) el Sistema de Activación Conductual (BAS), que impulsa la motivación y las conductas de aproximación hacia estímulos apetitivos (recompensas) y emociones placenteras; 2) el Sistema de Inhibición Conductual (BIS), relacionado con la sensibilidad al castigo y la omisión de recompensa; y 3) el Sistema de Lucha-Huida-Inmovilización (FFFS), que media las respuestas ante estímulos aversivos, condicionados y no condicionados (McNaughton & Gray, 2024). En la teoría revisada de la sensibilidad al refuerzo (rRST; Gray & McNaughton, 2000), el FFFS se distingue claramente del BIS. A diferencia del BIS, que se activa en situaciones de conflicto de metas y se asocia con la ansiedad, el FFFS media específicamente las respuestas de miedo ante amenazas inminentes (Espinoza-Oyarce et al., 2024).

Puede plantearse que tanto los mecanismos de aproximación como los de evitación actúan como factores explicativos en el desarrollo de diversas psicopatologías (*p.* ej., Toro et al., 2020). La evidencia ha mostrado que un BAS elevado predice conductas narcisistas patológicas, a menudo comórbidas con el abuso de sustancias y vinculadas con un bajo autocontrol (BIS bajo) (Subramanian et al., 2022). Estos sistemas actúan como mediadores en los rasgos psicopáticos y las conductas externalizantes (Włodarska et al., 2021). De este modo, las variables estructurales de personalidad se asocian con experiencias crónicas de malestar o afecto negativo. Por ejemplo, a nivel transdiagnóstico se ha establecido una variable de rasgo relacionada con el neuroticismo, derivada del rasgo

de afecto negativo (NA-trait) (Barlow et al., 2014). Este constructo se asocia con la inhibición conductual y con dificultades en la regulación emocional, lo que sugiere que constituye una variable estructural adicional vinculada con los sistemas de activación e inhibición conductual (Purnamaningsih, 2017; Ramer et al., 2024). En este sentido, se asume que el NA-trait es una variable transdiagnóstica clave, dada su caracterización como un factor general de la psicopatología, particularmente en relación con la experiencia persistente de emociones negativas (Barlow et al., 2014).

Estos hallazgos implican que los procesos con alta capacidad predictiva de las conductas agresivas y antisociales son congruentes con el marco transdiagnóstico. Sin embargo, las relaciones entre estas variables no son unidireccionales y parecen involucrar múltiples variables mediadoras. La ED es una de estas mediadoras, debido a déficits en habilidades como la aceptación, la tolerancia y la capacidad para modificar la experiencia, la expresión y las respuestas fisiológicas frente a emociones no deseadas en función de las demandas contextuales (Gross, 2013). Específicamente, los adolescentes con ED presentan un mayor riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, síntomas externalizantes e internalizantes (Wills et al., 2015), conducta agresiva y menor control inhibitorio (Khoshfetrat et al., 2022; Verona & Bresin, 2015). Por ello, la ED se considera un factor clave para comprender las conductas agresivas y antisociales, debido a déficits en las funciones ejecutivas, la toma de decisiones y el afrontamiento adaptativo (Modecki et al., 2017). Además, la ED está estrechamente vinculada con la evitación experiencial, que corresponde a la tendencia a evitar experiencias internas no deseadas, como recuerdos, imágenes, sensaciones corporales, pensamientos y emociones (Hayes et al., 1999). La evidencia emergente indica que la evitación experiencial implica estrategias de regulación emocional, como la evitación conductual, la reevaluación cognitiva y la supresión de la respuesta (Wolgast et al., 2013). En este contexto, la evitación experiencial se asocia con psicopatologías externalizantes, especialmente en respuesta al malestar (*p.* ej., NA-trait) como factor motivacional dentro de un modelo contextual, predisponiendo a las personas a la agresión física, psicológica y sexual (Mathes, 2024). Por lo tanto, se plantea la hipótesis de que las dificultades de regulación emocional asociadas con la evitación experiencial constituyen una variable latente denominada ED. Se propone que esta variable medie la relación entre el afecto negativo como rasgo y las sensibilidades BIS/BAS, ejerciendo posteriormente efectos sobre la AR, que a su vez influye en las conductas antisociales/delictivas y agresivas.

A nivel cognitivo, la AR es un proceso de pensamiento perseverativo que involucra un acontecimiento significativo que provoca ira y compromete regiones prefrontales y subcorticales implicadas en el procesamiento autorreferencial, la cognición social y la ED, manifestándose como dificultades para suprimir pensamientos y ejercer autocontrol (Denson, 2012). La AR comprende procesos como la evocación de recuerdos de acontecimientos que inducen ira como desencadenantes, la atención a experiencias recientes de ira como intensificadores y los pensamientos posteriores a la ira como factores de refuerzo (Sukhodolsky et al., 2001). Este patrón de rumiación ha sido ampliamente considerado tanto un factor de riesgo directo para la agresión proactiva y reactiva (Wang et al., 2018) como un posible proceso transdiagnóstico subyacente a síntomas límite y antisociales (Kelley et al., 2021). Asimismo, predice tendencias agresivas derivadas de la ED (Martino et al., 2015), psicopatía secundaria en adultos jóvenes (Guerra & White, 2017) y problemas generales externalizantes/internalizantes (Scaini et al., 2025). Estos hallazgos sugieren que la AR podría considerarse una variable transdiagnóstica relevante en modelos explicativos de la conducta antisocial y agresiva (du Pont et al., 2017).

1.1 El presente estudio

En el marco de los Research Domain Criteria (RDoC), las variables asociadas con los sistemas de valencia positiva y negativa, así como con los sistemas cognitivos y regulatorios, buscan avanzar en una psicopatología integradora al abordar cuestiones clave en este campo (Cuthbert, 2022). Teóricamente, se entiende que las conductas agresivas y antisociales surgen de interacciones entre las variables BIS/BAS y NA-trait, que actúan como componentes fundamentales de la ED y la evitación experiencial, asociadas de manera diferencial con el BIS y el BAS (Hundt et al., 2013). Esto es congruente con hallazgos que vinculan la búsqueda de recompensa con las dimensiones de introversión y extraversión (Pederson et al., 2018).

Desde una perspectiva transdiagnóstica, integrar estas variables en un modelo multivariado podría mejorar nuestra comprensión de las causas subyacentes de la conducta agresiva y antisocial. En este estudio, planteamos la hipótesis de que los sistemas motivacionales BIS y BAS, junto con NA-trait como variables estructurales (Merchán-Clavellino et al., 2019), interactúan con la ED (incluida la evitación experiencial) y la AR dentro de un modelo transdiagnóstico preliminar de conductas agresivas y antisociales (Khoshfetrat et al., 2022). El desarrollo de un modelo predictivo con un sólido poder explicativo contribuirá a la literatura existente al abrir nuevas líneas de investigación sobre variables transdiagnósticas, particularmente aquellas vinculadas con la sensibilidad al refuerzo y los mecanismos regulatorios subyacentes a la conducta antisocial en adolescentes y adultos jóvenes. Mediante la integración sistemática de dimensiones emocionales, cognitivas y conductuales, este estudio mejorará la comprensión etiológica de estos fenómenos en poblaciones clínicas y subclínicas. La evidencia resultante proporcionará una base empírica sólida y versátil para optimizar el diseño de estrategias preventivas y programas de intervención terapéutica en contextos institucionales.

En consecuencia, dos componentes clave (ED y AR elevadas) emergen como factores predisponentes en las respuestas de ira asociadas con conductas agresivas y antisociales. Aunque el papel causal de estas variables cognitivas y emocionales en las psicopatologías antisociales aún no está claro (Donahue et al., 2014), generalmente se asume una asociación significativa entre la ED y las posteriores conductas agresivas y antisociales. Además, la AR, como proceso cognitivo inherente a las respuestas de ira, se reconoce como un predictor clave de conductas agresivas posteriores (Guerra & White, 2017; Scaini et al., 2025; Wang et al., 2018). Las hipótesis del estudio proponen que el BIS, el BAS y el NA-trait (nivel estructural) actúan como predictores significativos de la ED asociada con la evitación experiencial (nivel emocional) [H1] y de la AR (nivel cognitivo) [H2], las cuales conducen a conductas agresivas y antisociales [H3], consideradas indicadores de psicopatología antisocial.

2. Objetivos

Este estudio tuvo como objetivo desarrollar un modelo explicativo multivariado preliminar que incorporara variables estructurales (Sistemas de Activación e Inhibición Conductual [BIS-BAS], Rasgo de Afecto Negativo [NA-trait]), emocionales (Desregulación Emocional [ED]) y cognitivas (Rumiación de la Ira [AR]) subyacentes a las conductas agresivas y antisociales en adolescentes y adultos jóvenes. Es decir, específicamente se esperaba: a) analizar la capacidad predictiva del BIS-BAS y NA-trait sobre la ED (dificultades de regulación emocional combinadas con evitación experiencial) y b) analizar su capacidad predictiva sobre la AR. En conjunto, c) se examinaría la capacidad predictiva de estas variables sobre indicadores de psicopatología antisocial, incluyendo las conductas agresivas y la conducta antisocial/delictiva, en los participantes adolescentes y adultos jóvenes del estudio.

3. Método

3.1 Participantes

Se utilizó un método de muestreo no probabilístico, obteniéndose una muestra de 351 varones de entre 14 y 25 años (M = 17.81, DE = 3.11), procedentes de dos escuelas y dos centros correccionales y penitenciarios de un estado del noroeste de México. Se conformaron subgrupos en función de la edad y el contexto institucional. La Tabla 1 resume las características demográficas de los participantes y los grupos de estudio.

Tabla 1

Características demográficas de los participantes (n = 351)

Variable (muestra total)	Institucionalizados (muestra 1)	Estudiantes (muestra 2)
Edad		
n = 351	n = 167	n = 184
M = 17.81 años, DE = 3.11, mínimo 14 y máximo 25 años.	M = 19.16, DE = 3.09, mínimo 14 y máximo 25 años	M = 16.58, DE = 2.59 mínimo 14 y máximo 25 años
Nivel educativo		
Sin educación formal: n = 3, 0.85%	n = 3, 1.79%	n = 0, 0%
Primaria: n = 32, 9.11%	n = 32, 19.16%	n = 0, 0%
Secundaria: n = 90, 25.64%	n = 87, 52.09%	n = 3, 1.63%
Educación media: n = 187, 53.27%	n = 44, 26.34%	n = 143, 77.71%
Educación superior: n = 39, 11.11%	n = 1, 0.59%	n = 38, 20.65%
Total: n = 351, 100%	n = 167, 47.58%	n = 184, 52.42%

Nota. M (media), DE (desviación estándar).

La adecuación del tamaño de la muestra se evaluó considerando tanto las recomendaciones clásicas como contemporáneas para el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM). El tamaño de la muestra obtenida supera la recomendación tradicional de cinco a diez observaciones por parámetro libre (Bentler & Chou, 1987) y es congruente con lineamientos metodológicos actuales, que señalan que la adecuación del tamaño muestral depende de la complejidad del modelo, la calidad de la medición y la magnitud de las relaciones entre las variables latentes (Kline, 2023). Además, estudios de simulación Monte Carlo han mostrado que los modelos de ecuaciones estructurales de complejidad moderada con cargas factoriales fuertes pueden estimarse de manera fiable con muestras de aproximadamente 300 participantes o más (Wolf et al., 2013). Por lo tanto, el tamaño de la muestra se consideró adecuado para estimar el modelo de ecuaciones estructurales propuesto.

Los criterios de inclusión exigieron la participación voluntaria en el estudio. Los criterios de exclusión incluyeron la presencia de condiciones médicas o psiquiátricas, así como encontrarse bajo la influencia de sustancias psicoactivas al momento de responder los instrumentos psicométricos. Estos criterios se verificaron mediante consulta previa con los directores de los centros participantes y los departamentos de psicología, con base en sus procedimientos de evaluación y admisión. Tres personas rechazaron participar y ningún participante fue excluido por los demás criterios de exclusión.

3.2 Diseño

Este estudio empleó un diseño no experimental, transversal, con alcance correlacional-predictivo. Se utilizó análisis de trayectorias basado en SEM para estimar los efectos directos e indirectos entre variables estructurales, emocionales, cognitivas y conductuales.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Cuestionario de Personalidad BIS/BAS IPIP Revisado (BIS-BAS IPIP-R)

La escala fue desarrollada para evaluar las dimensiones BIS/BAS como medidas de personalidad, en las que cada ítem describe conductas típicas: los ítems 1 a 8 conforman la subescala BAS y los ítems 9 a 16 la subescala BIS (Goldberg, 1999). Los ítems, formulados como enunciados, aparecen en el instrumento como “Busca aventuras” y “Tengo miedo de muchas cosas”. Las respuestas se registran mediante una escala Likert de cinco opciones (1 = "totalmente en desacuerdo" hasta 5 = "totalmente de acuerdo"). Se utilizó la versión en español (Martínez et al., 2012), instrumento que mostró índices favorables de alfa de Cronbach, α =.74 en la dimensión BIS y α=.86 en BAS. Este conjunto de ítems mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adultos jóvenes latinoamericanos.

3.3.2 Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS)

La PANAS es una escala diseñada para evaluar el afecto negativo y positivo; contiene diez ítems para cada dimensión, con un formato de respuesta tipo Likert (1 = "Muy poco o nada" hasta 5 = "Extremadamente") (Watson et al., 1988). Los ítems, formulados como enunciados, aparecen en el instrumento como “Nervioso” y “Entusiasmado”. En este estudio se utilizó la versión adaptada para México (Robles & Páez, 2003). Como parte de su aplicación, se solicita al participante que indique los estados afectivos que estuvieron presentes durante la última semana (estado) y en general (rasgo). En esta versión, los autores informaron una consistencia interna adecuada para el afecto positivo (α = .85) y negativo (α = .81), así como estabilidad test-retest (r = .31 para afecto negativo y r = .34 para afecto positivo). Esta escala mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adolescentes y adultos jóvenes latinoamericanos.

3.3.3 Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

La DERS fue diseñada para evaluar dificultades en la ED a través de cuatro factores relacionados: no aceptación de las respuestas emocionales, dificultades para implementar conductas dirigidas a metas, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional (Gratz & Roemer, 2004). La DERS contiene 24 ítems que se puntúan en una escala Likert (1 = "Rara vez" hasta 5 = "Casi siempre"). Los ítems, formulados como afirmaciones, se distribuyen en cuatro subescalas y se presentan en el instrumento, por ejemplo, como: “Cuando me siento mal, me siento culpable por sentirme de esa manera” (“No aceptación de respuestas emocionales”), “Cuando me siento mal, me cuesta trabajo concentrarme” (“Dificultades para implementar conductas dirigidas a metas”), “Pongo atención a cómo me siento” (“Falta de conciencia emocional”) y “Estoy confundido/a por cómo me siento” (“Falta de claridad emocional”). En este estudio se utilizó la versión mexicana (Marin et al., 2012), que presentó indicadores favorables de consistencia interna total (α = .89) y en las subescalas (No aceptación α = .89, Metas α = .79, Conciencia α = .71 y Claridad α = .68). Esta escala mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adolescentes y adultos jóvenes latinoamericanos.

3.3.4 Escala de Rumiación de la Ira (ARS)

La ARS fue diseñada para evaluar la AR, caracterizada por la atención centrada en pensamientos, recuerdos y experiencias pasadas y presentes relacionadas con la ira (Sukhodolsky et al., 2001). Este instrumento contiene 19 ítems con una escala tipo Likert

(1 = "Casi nunca" hasta 4 = "Casi siempre"), que conforman cuatro subescalas: Pensamiento de venganza (4 ítems, α = .72), Reflexiones posteriores de ira (6 ítems, α = .86), Recuerdos de ira (5 ítems, α = .85) y Comprensión de las causas (4 ítems, α = .77). Los ítems, formulados como enunciados, se distribuyen en cuatro subescalas y aparecen en el instrumento, por ejemplo, como: "Me siento enojado cuando pienso en cómo me han tratado" ("Reflexiones posteriores de ira"), "Pienso en formas de vengarme de esta persona" ("Pensamiento de venganza"), "Los recuerdos de momentos en que estuve enojado vienen a mi mente cuando menos lo espero" ("Recuerdos de ira") e "Intento descubrir por qué todavía estoy enojado" ("Comprensión de las causas"). Se utilizó la versión en español del estudio (Ortega-Andrade et al., 2017), en la cual se informaron coeficientes de consistencia interna similares a los reportados originalmente (α = .72 y α = .89). Esta escala mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adolescentes y adultos jóvenes latinoamericanos.

3.3.5 Cuestionario de Aceptación y Acción-II (AAQ-II)

Este instrumento fue diseñado para obtener una medida general de evitación experiencial e inflexibilidad psicológica. El AAQ-II está compuesto por siete ítems con una escala tipo Likert (1 = "Nunca es verdad" hasta 7 = "Siempre es verdad") (Bond et al., 2011). Los ítems, formulados como afirmaciones, se presentan en el instrumento, por ejemplo, como: "Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría" y "Tengo miedo de mis sentimientos". En este estudio se utilizó la versión adaptada para Colombia (Ruiz et al., 2016), que obtuvo una consistencia interna adecuada (α =.88 y α =.91 en muestras poblacionales y clínicas) y mantuvo la unidimensionalidad de la versión original del instrumento. Esta escala mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adolescentes y adultos jóvenes latinoamericanos.

3.3.6 Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)

Este instrumento fue desarrollado para evaluar la agresión en sus dimensiones reactiva (RA) y proactiva (PA) (Raine et al., 2006). La primera subescala del RPQ evalúa la RA, que se caracteriza por una elevada activación emocional, impulsividad y hostilidad, mientras que la segunda subescala evalúa la PA, caracterizada por una tendencia hacia una conducta instrumental y planificada, con baja empatía y una estrategia fría. El RPQ contiene 23 ítems combinados (11 para RA, 12 para PA) en una escala Likert de frecuencia (0 = "Nunca" hasta 2 = "A menudo"). Los ítems, formulados como enunciados, se distribuyen en dos subescalas y aparecen en el instrumento, por ejemplo, como: "Has dañado cosas porque te sentías enfurecido" ("Agresión reactiva") y "Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros" ("Agresión proactiva"). Para este estudio se utilizó la versión en español (Andreu et al., 2009), que obtuvo una consistencia interna global favorable (α = .91) y en las subescalas RA (α = .84) y PA (α = .87). Este cuestionario mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adolescentes y adultos jóvenes latinoamericanos.

3.3.7 Escala de Desviación Normativa (NDS)

La NDS fue diseñada como una medida multicultural de la conducta adolescente que transgrede las normas sociales, independientemente de las definiciones legales de delito o desviación (Vazsonyi et al., 2001). En este estudio se utilizó la traducción al español, que contiene 26 ítems con un formato de respuesta Likert (0 = "Nunca" hasta 6 = "Más de 20 veces"), en los que se presentan acciones que reflejan el número de veces que los menores informaron haber golpeado a alguien, robado o dañado la propiedad de otra persona durante el último año (Castell et al., 2000). Esta versión de la NDS contiene las subescalas Vandalismo ("Has destrozado o dañado cosas en lugares públicos", α = .84), Conducta inapropiada en el contexto escolar ("Has hecho trampa en el trabajo o en la escuela, o has alterado resultados", α = .76) y Robo ("Has obtenido dinero amenazando a personas más débiles", α = .83), además

de la medida general de Desviación general, que incluye conductas como robar el cambio de un cajero automático, desinflar neumáticos, mentir para entrar en clubes nocturnos, realizar llamadas telefónicas obscenas, utilizar monedas falsas en máquinas o activar deliberadamente alarmas de automóviles (α = .81). La NDS presentó una consistencia interna total de α = .75. Esta escala mostró evidencia favorable de validez y fiabilidad en adolescentes y adultos jóvenes latinoamericanos.

3.4 Procedimiento y resguardos éticos

La recolección de datos se realizó en las instalaciones de las instituciones que otorgaron autorización para el estudio (entre 2019 y 2020). En el caso de los participantes menores de edad (menores de 18 años), se envió a sus padres un formulario de consentimiento informado un día antes de la evaluación; todos los participantes entregaron sus documentos firmados antes de distribuirse los instrumentos psicométricos. Los cuestionarios se administraron en formato de lápiz y papel en sus respectivas aulas, con un tiempo de respuesta de entre 20 y 30 minutos. Para controlar las distracciones externas, en el espacio físico solo estuvieron presentes los participantes, un investigador y un docente de la institución; estos dos últimos permanecieron disponibles para responder cualquier pregunta durante la sesión. Antes de la aplicación, se explicó el propósito del estudio y se aclararon consideraciones éticas, como el anonimato de las respuestas, la participación voluntaria y la firma obligatoria del consentimiento informado. El investigador señaló explícitamente que no se proporcionaría compensación ni recompensa por la participación. Una vez completadas las aplicaciones, los datos recolectados fueron tabulados y los documentos físicos se almacenaron en un lugar privado y seguro.

Se garantizó el cumplimiento de las directrices de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) relativas al bienestar y los derechos de todos los participantes, dejando constancia por escrito de que cada participante firmó y aceptó un documento de asentimiento y consentimiento informado, en el que se indicaba explícitamente que el tratamiento de los datos personales se realizaría con fines de investigación, garantizando la confidencialidad, el manejo profesional de los datos obtenidos y que los resultados formarían parte de una publicación científica. Los documentos de consentimiento informado y asentimiento establecían explícitamente los principios de gestión del riesgo (considerado ausente) y la confidencialidad absoluta de las respuestas. Asimismo, se informó explícitamente a los participantes de su derecho a formular preguntas en cualquier momento, del carácter estrictamente voluntario del estudio y de la ausencia de sanciones por retirarse o negarse a participar (*p.* ej., pérdida de privilegios o bajas calificaciones académicas). Por último, se describieron los beneficios potenciales, centrándose específicamente en la apropiación social del conocimiento.

3.5 Estrategia analítica

La preparación de los datos incluyó el examen de los supuestos de normalidad univariada y multivariada. La normalidad univariada se evaluó para cada variable mediante índices de asimetría y curtosis, aplicando los umbrales de -1.7 a 1.7 para la asimetría y de -3.5 a 3.9 para la curtosis (Lei & Lomax, 2005). Respecto de la normalidad multivariada, se evaluó el coeficiente de Mardia utilizando como criterio el valor de $p(p + 2)$ propuesto por Bollen (1989), donde p representa el número de variables observadas en el modelo. La evaluación de estas propiedades distributivas fue fundamental para determinar la viabilidad de la estimación tradicional por máxima verosimilitud y justificar la posible implementación de estimadores robustos alternativos para el posterior análisis de senderos. Se verificó la fiabilidad de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald.

Posteriormente, se verificó la ausencia de multicolinealidad y la homocedasticidad entre las variables. Se realizó un análisis de correlación multivariado entre las variables estructurales, emocionales, cognitivas y sintomáticas para verificar las asociaciones predictivas que serían investigadas en el modelo SEM. En el análisis de senderos, mediante ecuaciones estructurales, se verificó si existía ajuste entre el modelo hipotético y el modelo empírico, examinando las consistencias en la matriz de covarianzas observadas. Para ello, se utilizaron los índices de ajuste recomendados por Hu y Bentler (1999) para muestras variadas y diferentes distribuciones, como los valores robustos de chi-cuadrado de Satorra–Bentler ($S\text{–}B\chi^2$, punto de corte $p > .05$), estadístico recomendado para distribuciones normales y un método de máxima verosimilitud; además, se verificaron el índice de ajuste comparativo (CFI > 0.95), el índice de Tucker-Lewis (TLI>0.95), la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA; ajuste muy bueno si RMSEA < .05; ajuste adecuado si RMSEA ≤ .05 y .08; IC del 95% y p cercanos) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR < 0.08) (Hu & Bentler, 1999; Satorra & Bentler, 2010). A continuación, se observaron las variaciones de los modelos según las variables dependientes agresión y conductas antisociales mediante un análisis de las variaciones entre los modelos obtenidos, asumiendo un valor $p < .05$ en χ^2. También se revisaron los coeficientes de determinación R^2 y β para analizar la validez de las hipótesis transdiagnósticas especificadas en el mejor modelo. Asimismo, a partir de estos resultados, se calcularon los efectos directos, indirectos y totales mediante bootstrap para las trayectorias significativas de apoyo (1000 muestras bootstrap), con intervalos de confianza mediante el percentil corregido por sesgo (Biesanz et al., 2010). El análisis de datos se realizó con JASP 0.18.3 y RStudio Version 2025.05.1+513 mediante el paquete de R *lavaan* 0.6-1 y su emulación de Mplus (JASP Team, 2021; Rosseel, 2012).

4. Resultados

4.1 Análisis preliminar

Se verificó que la Tabla 2 presente los estadísticos descriptivos de cada variable examinada en la muestra, incluidas medidas de tendencia central y distribución univariada, con índices esperados de dispersión asimétrica (entre -0.13 y 1.50) y curtosis (entre -0.56 y 1.60) (Lei & Lomax, 2005). Además, la Tabla 2 presenta datos para cada subgrupo y las diferencias de puntuación en las variables de interés. En cuanto a la distribución multivariada, la curtosis fue 119.46 y la asimetría 11.94 ($p < .001$); dado que estos valores excedieron $p(p+2) = 99$, no pudo confirmarse la normalidad multivariada (Bollen, 1989). Por lo tanto, el análisis se realizó utilizando valores comparativos escalados de Satorra-Bentler ($S\text{-}B\chi^2$), recomendados para distribuciones no normales (Satorra & Bentler, 2010).

La tabla también presenta los valores diferenciales entre las dos muestras del estudio (institucionalizados y no institucionalizados); se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, excepto en las tres primeras (BIS, BAS y NA-trait con $p > .05$). Los tamaños del efecto para las diferencias en las variables de agresión y conducta antisocial fueron de moderados a altos (d de Cohen = 0.48 y 1.15, respectivamente). Los demás tamaños del efecto fueron de moderados a pequeños, lo que sugiere que las diferencias se ajustaron a las variaciones esperadas entre las muestras institucionalizada y no institucionalizada, reflejadas en puntuaciones más altas para el grupo institucionalizado y valores t negativos. Además, los valores de fiabilidad de todas las variables del estudio se encontraron dentro de márgenes aceptables tanto para los coeficientes alfa de Cronbach como omega de McDonald.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos por grupo, estimaciones de fiabilidad y comparaciones entre grupos (n = 351)

Variable	No institucionalizados M (DE)	Institucionalizados M (DE)	Asimetría (NI / I)	Curtosis (NI / I)	Rango (NI / I)	ω (α)	t	p	d
BIS	23.19 (6.38)	24.25 (7.54)	0.10 / 0.08	-0.40 / -0.55	8–39 / 8–40	.808 (.805)	-1.42	.157	-0.15
BAS	24.52 (6.39)	25.90 (7.11)	-0.07 / -0.25	-0.54 / -0.54	10–38 / 9–40	.822 (.820)	-1.92	.055	-0.20
NA-trait	19.09 (6.31)	20.12 (7.01)	0.81 / 0.78	0.71 / 0.40	10–43 / 10–42	.793 (.791)	-1.45	.147	-0.15
DERS	50.93 (15.03)	55.44 (15.29)	0.90 / 1.04	0.52 / 0.90	25–94 / 28–103	.890 (.881)	-2.78	.006	-0.29
AR	34.69 (10.38)	38.49 (12.03)	1.01 / 0.79	1.16 / 0.26	19–72 / 19–74	.907 (.906)	-3.17	.002	-0.33
EA	16.47 (8.74)	20.29 (11.12)	1.03 / 0.63	0.63 / -0.73	7–49 / 7–49	.903 (.903)	-3.60	< .001	-0.38
RA	8.01 (4.13)	9.93 (3.84)	0.73 / 0.28	0.59 / 0.47	0–22 / 0–22	.798 (.796)	-4.49	< .001	-0.48
PA	3.59 (3.71)	8.01 (5.12)	1.78 / 0.40	4.41 / -0.44	0–23 / 0–24	.882 (.879)	-9.31	< .001	-0.99
AB	14.83 (14.61)	47.51 (38.11)	1.89 / 0.71	4.45 / -0.48	0–85 / 0–156	.965 (.964)	-10.79	< .001	-1.15

Nota. BIS = Sistema de Inhibición Conductual; *BAS* = Sistema de Activación Conductual; *NA-Trait* = Rasgo de Afecto Negativo; *DERS* = Escala de Dificultades en la Regulación Emocional; *AR* = Rumiación de la Ira; *EA* = Evitación Experiencial; *RA* = Agresión Reactiva; *PA* = Agresión Proactiva; *AB* = Conducta Antisocial; *M* = media; *DE* = desviación estándar; *ω* = omega de McDonald; *α* = alfa de Cronbach; *d* = d de Cohen.

4.2 Modelo transdiagnóstico estructural

Después de revisar los datos descriptivos de la muestra, se verificaron la multicolinealidad y la homocedasticidad entre las variables para garantizar el cumplimiento de los supuestos necesarios para las regresiones lineales en el modelo transdiagnóstico hipotético. Los resultados indicaron que el modelo era viable para el análisis mediante ecuaciones estructurales, dado que ninguna correlación bivariada superó .90. A continuación, se propuso un modelo preliminar basado en la teoría, en el que los niveles estructural, emocional y cognitivo se establecieron como predictores de las conductas agresivas y antisociales. En este modelo se revisaron los índices de ajuste y los coeficientes de regresión para determinar la significación de cada variable predictora. La Tabla 3 presenta los índices de ajuste de este modelo inicial, que mostró un ajuste sólido (CFI = .987, TLI = .951, RMSEA = .068, SRMR = .028). El modelo explicó una varianza total de R^2 = .350 para la agresión reactiva (RA), R^2 = .283 para la agresión proactiva (PA) y R^2 = .172 para la conducta antisocial (AB).

Tabla 3

Índices de ajuste y pruebas de diferencia de chi-cuadrado escalado para los tres modelos propuestos

Modelo	χ^2(S-B)	df	CFI	TLI	RMSEA	IC 95% RMSEA	p close RMSEA	SRMR	$\Delta S\text{-}B\chi^2$	Δdf	p
Agresión y conducta antisocial	23.749**	9	.987	.951	.068	.037–.101	.150	.028	—	—	—
Solo conducta antisocial	22.081**	7	.978	.943	.078	.046–.113	.074	.027	0.444	2	.801
Solo agresión	23.743**	8	.984	.951	.075	.043–.109	.094	.029	0.062	1	.803

Nota. S-Bχ^2 = chi-cuadrado escalado de Satorra–Bentler. $\Delta S\text{-}B\chi^2$ representa la prueba de diferencia de chi-cuadrado escalado respecto del modelo completo. ** = $p < .01$.

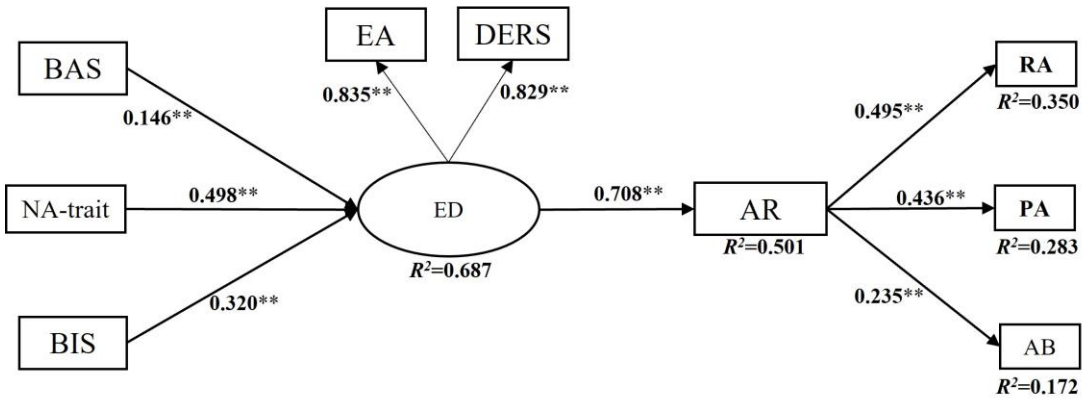
Para evaluar de manera independiente la capacidad predictiva del modelo hipotético, se examinó la estructura multidimensional de la conducta antisocial mediante el análisis separado de sus componentes (Santos et al., 2019). Un modelo de ecuaciones estructurales para la conducta antisocial mostró un ajuste global aceptable (CFI = .978, TLI = .943, RMSEA = .078, SRMR = .027). Aunque

el valor de TLI se ubicó ligeramente por debajo del criterio a priori de .95, los restantes índices de ajuste respaldaron la adecuación del modelo. Dada la fuerte asociación de la agresión reactiva y proactiva con los trastornos antisociales de la personalidad y otras psicopatologías (*p*. ej., Lobbestael et al., 2013; Whipp et al., 2019), también se probó un modelo estructural para estos dos constructos. Este modelo mostró un ajuste ligeramente mejor (CFI = .984, TLI = .951, RMSEA = .075, SRMR = .029) que el modelo de conducta antisocial.

Los índices de ajuste de cada modelo indicaron un ajuste adecuado. Sin embargo, las comparaciones de modelos anidados no revelaron diferencias significativas entre el modelo inicial y los modelos con índices de ajuste reducidos ($\Delta\chi^2$ = 1.668, p = .454; $\Delta\chi^2$ = 0.006, p = .0685), pese a la reducción de parámetros en los modelos anidados, lo que sugiere que el modelo más parsimonioso presenta mejores índices de ajuste. Por lo tanto, se retuvo el modelo completo que incorporaba las variables de agresión y conducta antisocial. Como se muestra en la Figura 1, las variables estructurales (BIS/BAS y NA-trait) predicen significativamente la desregulación emocional (EA y DERS). Asimismo, el modelo demuestra que la rumiación de la ira, influida por estas variables estructurales, es un predictor más fuerte de la agresión reactiva (RA) y la agresión proactiva (PA), mientras que muestra una relación predictiva más débil, aunque sigue siendo significativa, con las conductas antisociales/delictivas (AB).

Figura 1

Modelo estructural obtenido para las conductas agresivas y antisociales



Nota. El modelo estructural se obtuvo para las conductas agresivas y antisociales. Las variables estructurales muestran un alto coeficiente de determinación sobre la desregulación emocional (R^2=.68), al igual que este conjunto de indicadores sobre la rumiación de la ira (R^2= .50). Las variables criterio en las trayectorias finales muestran la mayor capacidad predictiva para la agresión reactiva (R^2 = .35), seguida de la agresión proactiva (R^2 = .28) y, en menor medida, aunque estadísticamente significativa, para las conductas antisociales y delictivas (R^2 = .17). ** = p < 0.01.

Después de verificar el modelo más parsimonioso, se examinaron las relaciones entre las variables predictoras y las variables criterio. Los resultados indicaron que tanto BAS como NA-trait se asociaron positivamente con la agresión reactiva (β = 0.215, p < .001; β = 0.133, p = .029, respectivamente). Sin embargo, BIS no se asoció significativamente con la agresión reactiva (β = -0.057, p = .308). Para la agresión proactiva, tanto BIS como BAS se asociaron significativamente, con BIS mostrando una relación negativa (β = -0.145, p = .011) y BAS una relación positiva (β = 0.280, p < .001). El NA-trait no se asoció significativamente con la agresión proactiva (β = -0.023, p = .722). Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que BAS y NA-trait se asocian con la agresión reactiva, mientras que un BAS elevado y un BIS bajo se asocian con la agresión proactiva, independientemente del NA-trait.

El BIS y el BAS se asociaron de forma negativa y positiva con la conducta antisocial, respectivamente (BIS β = -0.140, p = .028; BAS β = 0.256, p < .001), mientras que NA-trait no mostró una asociación significativa (β = -0.060, p = .417). Estos hallazgos respaldan adicionalmente el vínculo entre BAS, BIS y la conducta antisocial. Se encontró una relación positiva fuerte entre ED y AR (β = 0.708, p < .001). Además, el BIS, el NA-trait y, en menor medida, el BAS se asociaron positivamente con ED (BIS β = 0.320, p < .001; NA-trait β = 0.498, p < .001; BAS β = 0.146, p < .001). Asimismo, la variable cognitiva AR se asoció significativamente con la agresión reactiva (β = 0.495, p < .001), la agresión proactiva (β = 0.436, p < .001) y la conducta antisocial (β = 0.235, p = .009). Estos resultados respaldan la relación hipotetizada entre el BIS, el BAS, el NA-trait, la ED y la AR, siendo ED un predictor significativo de la conducta agresiva y antisocial.

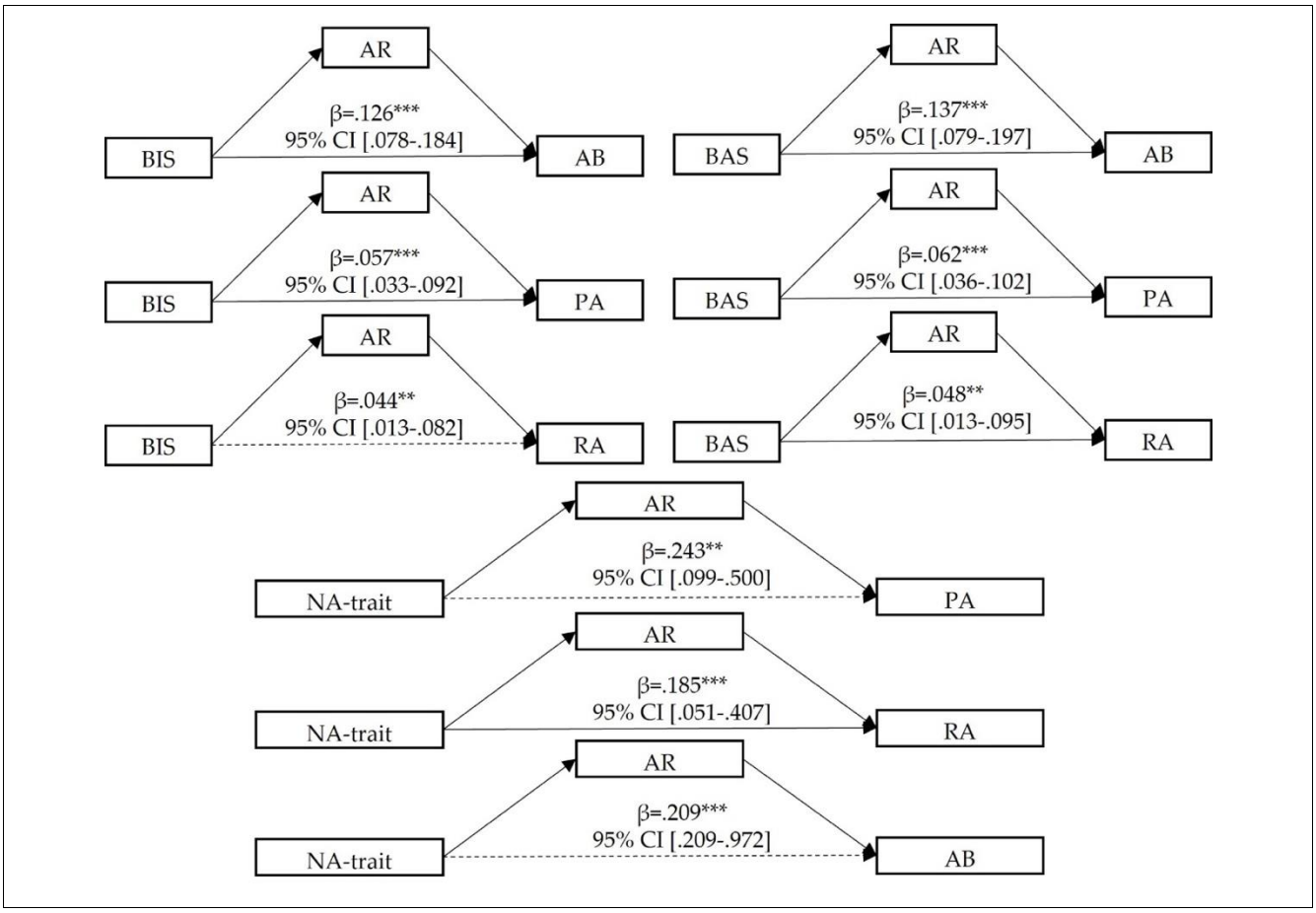
Finalmente, se examinaron los efectos directos, indirectos y totales obtenidos mediante bootstrap entre las variables predictoras y las variables criterio. Se encontraron efectos indirectos significativos del BIS a través de AR sobre AB ($\beta_{indirect}$ = 0.126, IC del 95% [0.078, 0.184], p < .001), sobre PA ($\beta_{indirect}$ = 0.057, IC del 95% [0.033, 0.092], p < .001) y sobre RA ($\beta_{indirect}$ = 0.044, IC del 95% [0.013, 0.082], p = .003). En el caso de la RA, el efecto directo no fue significativo, lo que indica una mediación exclusivamente indirecta, mientras que para la AB y la PA los efectos directos permanecieron significativos, lo que sugiere una mediación complementaria. La variable ED no mostró evidencia de efectos indirectos en las relaciones entre el BIS, la agresión y la AB (p > .001). Respecto de BAS, se encontraron efectos indirectos significativos a través de AR sobre AB ($\beta_{indirect}$ = 0.137, IC del 95% [0.079, 0.197], p < .001), sobre RA ($\beta_{indirect}$ = 0.062, IC del 95% [0.036, 0.102], p < .001) y sobre PA ($\beta_{indirect}$ = 0.048, IC del 95% [0.013, 0.095], p = .003). Los efectos directos de estas trayectorias también fueron significativos, lo que indica mediación complementaria, mientras que ED nuevamente no mostró evidencia de efectos indirectos (p > .001). Por último, NA-trait mostró efectos indirectos significativos a través de la AR sobre la PA ($\beta_{indirect}$ = 0.243, IC del 95% [0.099, 0.500], p = .003), sobre la propia AR ($\beta_{indirect}$ = 0.532, IC del 95% [0.209, 0.972], p < .001) y sobre RA ($\beta_{indirect}$ = 0.185, IC del 95% [0.051, 0.407], p < .001). Para PA y AR, los efectos directos no fueron significativos, lo que indica mediación solo indirecta, mientras que para RA el efecto directo permaneció significativo, lo que sugiere mediación complementaria. En este análisis, ED no mostró evidencia de efectos indirectos (p > .001; véase la Figura 2).

5. Discusión

El objetivo del estudio fue elaborar un modelo explicativo multivariado preliminar de las variables estructurales, emocionales y cognitivas que se encuentran en la base de las conductas agresivas y antisociales en la adolescencia y la juventud. En primer lugar, la hipótesis sobre la capacidad predictiva de los constructos transdiagnósticos identificados fue parcialmente respaldada por las diferencias en las puntuaciones medias entre los participantes institucionalizados y los estudiantes no institucionalizados. Se observaron diferencias significativas con tamaños del efecto de moderados a grandes para la mayoría de las variables, excepto para las variables estructurales BIS, BAS y NA-Trait (p > .05). Estas diferencias sugieren que las variables transdiagnósticas pueden actuar como indicadores de vulnerabilidad a la conducta agresiva y antisocial, mostrando la desregulación emocional, la evitación experiencial y la rumiación de la ira la mayor capacidad explicativa.

Figura 2

Mediaciones complementarias y solo indirectas entre variables transdiagnósticas



Nota. Efectos de mediación entre BIS/BAS (parte superior) y NA-Trait (parte inferior), la rumiación de la ira (AR) y los resultados antisociales, incluida la agresión reactiva (RA), la agresión proactiva (PA) y las conductas antisociales y delictivas (AB). Los valores representan efectos indirectos estandarizados (β) e intervalos de confianza del 95% (IC del 95%). Las líneas continuas indican mediación complementaria y las líneas discontinuas indican mediación solo indirecta. ** = p < 0.01; *** = p < 0.001.

Estos valores comparativos son congruentes con estudios previos sobre la capacidad predictiva de estas variables transdiagnósticas para predecir la conducta agresiva y antisocial en adolescentes y adultos jóvenes (Donahue et al., 2014; Wang et al., 2018). Los hallazgos sugieren que las personas que presentan dificultades para controlar sus emociones, ya sea mediante conductas impulsivas o evitativas, y que presentan pensamiento rumiativo en torno a la emoción de ira, serían más vulnerables a conductas agresivas y antisociales durante la adolescencia y la juventud. Esto se evidencia en las diferencias estadísticamente significativas observadas en las medidas de conductas reactivas, proactivas y antisociales (p < .001, d de Cohen entre 0.48 y 1.15). Además, los participantes institucionalizados mostraron niveles significativamente más altos tanto de ED como de AR. Debido a que las diferencias fueron particularmente marcadas en la ED, los hallazgos sugieren que la influencia del entorno correccional puede estar parcialmente asociada con dificultades en la regulación emocional. Esto es congruente con modelos teóricos que proponen que la adversidad contextual incrementa la vulnerabilidad a la ED, lo que a su vez facilita procesos cognitivos desadaptativos como la AR y la posterior manifestación de conductas agresivas.

En segundo lugar, se probó un modelo transdiagnóstico en el que el BIS y el BAS fueron especificados como predictores de las conductas antisociales, con la ED y la AR como mediadores secuenciales. Nuestros hallazgos sugieren que estas variables neurobiológicas ejercen un efecto indirecto sobre los resultados antisociales a través de las vías mediadoras propuestas. En este sentido, se obtuvo evidencia de una relación elevada entre la inhibición-activación conductual y el rasgo de afecto negativo con la ED y la AR; estos datos confirman el papel de la sensibilidad a la recompensa y al castigo en la regulación de las emociones y la cognición (Hundt et al., 2013; Merchán-Clavellino et al., 2019; Scaini et al., 2025). Además, estos datos sugieren que niveles altos de reactividad emocional, junto con una alta inhibición de las respuestas, pueden favorecer la ED y, por lo tanto, esta combinación podría aumentar la vulnerabilidad a conductas disfuncionales como la conducta agresiva o antisocial (Merchán-Clavellino et al., 2019).

Dados los valores obtenidos, se asume que el afecto negativo y los sistemas de inhibición se asocian con la agresión reactiva, mientras que una alta activación conductual y una baja inhibición se asociaron con la agresión proactiva y las conductas antisociales. Estos hallazgos son congruentes con estudios previos sobre la capacidad predictiva de los sistemas de recompensa en los problemas externalizantes (Subramanian et al., 2022) y sobre la sensibilidad tipo BAS como constructo multidimensional (Leone & Russo, 2009; Taubitz et al., 2015; Włodarska et al., 2021). En relación con el BIS, estos resultados respaldan el papel de estos dos factores motivacionales basados en la sensibilidad al refuerzo para explicar la impulsividad relacionada con las emociones y la baja capacidad de respuesta inhibitoria en la agresión. Así se ha descrito en estudios previos que destacan la capacidad explicativa del BIS (Madole et al., 2019) y proporcionan evidencia para modelos en los que la reactividad a la emoción aparece en un continuo psicopatológico internalizante-externalizante y de alto-bajo control emocional (Carver & Johnson, 2018; Ramer et al., 2024).

Mientras tanto, un BAS elevado parece desempeñar un papel predictivo significativo en los modelos revisados, aunque su relación con la ED es baja, lo que sugiere que esta variable asociada con la sensibilidad al refuerzo y los mecanismos procedimentales de recompensa predice, con mayor varianza explicada, las respuestas cognitivas asociadas con la ira y las conductas agresivas y antisociales, tal como sugieren las conclusiones de estudios previos (Broerman et al., 2014; Khoshfetrat et al., 2022; Verona & Bresin, 2015). Estos hallazgos sugieren nuevas direcciones para los avances de investigación en modelos integradores, tanto neurobiológicos como sintomáticos y contextuales (*p.* ej., RDoC), en torno al papel de las variables estructurales BIS, BAS y NA-trait como claves para la comprensión motivacional de las conductas de aproximación o evitación, así como de la emocionalidad negativa, dentro de un modelo transdiagnóstico preliminar.

A nivel teórico, estudios previos han sugerido el papel de variables reguladoras en la respuesta emocional y conductual, investigando no solo el rol de la evitación experiencial en los problemas de conducta externalizante, sino también otras variables de mayor alcance explicativo, como el control esforzado y las funciones ejecutivas. Por ejemplo, se ha informado que la evitación experiencial es una función de regulación emocional que implica evitación conductual, reevaluación cognitiva y supresión de la respuesta (Wolgast et al., 2013). Otros estudios sugieren que los adolescentes predispuestos a la ED debido a su baja tolerancia al malestar y altos niveles de evitación experiencial experimentarán un empeoramiento de los síntomas (Scaini et al., 2025; Schramm et al., 2013). Esto se debe a que evitar experiencias privadas aversivas (intolerancia al malestar) puede conducir a un aumento de la ED (Jones et al., 2019), lo que podría incrementar la probabilidad de conductas agresivas y antisociales, como indican los valores de determinación obtenidos.

El modelo obtenido sugiere que, más allá de las dificultades en la regulación emocional y conductual, la AR funciona como un predictor robusto de respuestas agresivas y antisociales. Estos resultados corroboran estudios previos sobre la importancia de esta variable transdiagnóstica y su relación con las funciones ejecutivas (du Pont et al., 2019), las conductas agresivas reactivas y proactivas (Wang et al., 2018), la agresión relacional (Harmon et al., 2017) y la psicopatía secundaria en adultos jóvenes (Guerra & White, 2017). A su vez, la AR parece incrementar la hostilidad y las respuestas de ira, principalmente en las respuestas agresivas (Scaini et al., 2025; White & Turner, 2014). Puede afirmarse que, a nivel transdiagnóstico, la AR se debe a deficiencias en las funciones ejecutivas, especialmente en las habilidades metacognitivas necesarias para regular las emociones (Friedman & Miyake, 2017). Si estas fallan, aumenta el riesgo psicopatológico (du Pont et al., 2019) al interrumpirse procesos ejecutivos como la inhibición y el autofoco negativo (van Vugt & van der Velde, 2018). Sin embargo, la evidencia sobre la capacidad explicativa de la AR, independientemente de las funciones ejecutivas, es escasa y requiere mayor investigación (du Pont et al., 2017). Consideramos que estas deficiencias en las funciones ejecutivas se deben a las variaciones de edad de los grupos participantes, lo que sugiere que, en investigaciones futuras, es necesario considerar el papel de la edad como variable moderadora en esta asociación dentro del modelo transdiagnóstico obtenido.

5.1 Recomendaciones para la acción

Estos hallazgos tienen implicaciones directas para la psicología clínica y forense a nivel internacional, con relevancia para las políticas públicas relativas a la atención de adolescentes infractores y los sistemas de salud mental. El modelo transdiagnóstico presentado aporta evidencia adicional que respalda la necesidad de un cambio en la comprensión de los problemas externalizantes de conducta delictiva y antisocial, pasando de una clasificación basada en síntomas hacia enfoques de evaluación e intervención sustentados en mecanismos transdiagnósticos, como promueve el marco Research Domain Criteria (RDoC) (Bell et al., 2021).

Desde una perspectiva de la psicología clínica, estos hallazgos respaldan la evaluación de la inclusión de componentes de regulación emocional en programas de salud mental para adolescentes que presentan agresión reactiva y dificultades conductuales relacionadas, dado que las dificultades en la regulación emocional se han asociado de manera consistente con la conducta agresiva en poblaciones clínicas, incluidos adolescentes encarcelados (Soares et al., 2026). Además, desde una perspectiva forense, las políticas públicas podrían beneficiarse de la incorporación de herramientas de evaluación transdiagnóstica que aborden los procesos psicológicos subyacentes a los problemas conductuales, procesos que a menudo constituyen objetivos críticos de intervención durante etapas clave del desarrollo (Kilbane et al., 2025).

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones importantes para los profesionales de la salud mental que trabajan con adolescentes involucrados con el sistema de justicia, y enfatizan el valor potencial de fortalecer las habilidades de regulación emocional y conductual. Las intervenciones basadas en evidencia, como la Terapia Dialéctico-Conductual para adolescentes (McCauley et al., 2018), el Entrenamiento para el Reemplazo de la Agresión (Brännström et al., 2016) y otros enfoques centrados en la regulación emocional y el desarrollo de habilidades cognitivo-conductuales, pueden representar vías prometedoras para abordar la ED y la conducta agresiva. Dentro del marco rehabilitador establecido por la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (México, Congreso de la Unión, 2016), estas intervenciones pueden contribuir a reducir los factores de riesgo criminógenos y facilitar una reintegración social exitosa.

Este enfoque podría aumentar el impacto de las políticas internacionales de salud mental centradas en adolescentes y adultos jóvenes bajo libertad condicional y en contextos comunitarios. En consecuencia, el desarrollo de modelos explicativos como el presentado en este estudio puede orientar futuras estrategias de intervención transdiagnóstica específicamente adaptadas a jóvenes que presentan conductas agresivas, delictivas y antisociales, con el potencial de contribuir a la prevención de patrones persistentes de conducta delictiva.

5.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación

El desarrollo del estudio presentó algunas limitaciones que deben reconocerse. En primer lugar, los diseños transversales como estrategia para desarrollar modelos con capacidad predictiva suelen presentar dificultades para interpretar la causalidad del fenómeno, a diferencia de los diseños longitudinales aplicados a modelos de ecuaciones estructurales, que generalmente incorporan la invarianza factorial en distintos momentos e incluyen la moderación del componente temporal, entre otras estrategias (Hamaker et al., 2018). Recomendamos que futuros estudios incorporen estas medidas y análisis estadísticos complementarios para aportar evidencia de una mayor precisión del modelo propuesto.

Además, los participantes del grupo institucionalizado tenían una edad promedio mayor (M = 19.16, SD = 3.09) que los participantes del grupo no institucionalizado (M = 16.58, SD = 2.59). Esta diferencia de edad debe considerarse al interpretar los hallazgos, porque los cambios del desarrollo relacionados con la edad pueden influir en la regulación emocional, la agresión y la conducta antisocial, afectando potencialmente las diferencias observadas entre los grupos y la capacidad predictiva de los modelos propuestos. Recomendamos que nuevos estudios analicen el papel moderador de pertenecer o no a un centro para menores o adultos privados de libertad, y que realicen un análisis SEM multigrupo, utilizando esta condición como variable de agrupación y comprobando los indicadores de invarianza en los grupos anidados.

Otra limitación de este estudio se relaciona con la capacidad predictiva diferencial del modelo transdiagnóstico propuesto. Específicamente, el modelo pareció explicar la conducta agresiva con mayor eficacia que la conducta antisocial, lo que puede atribuirse en parte a limitaciones en la evaluación de la conducta antisocial (Whipp et al., 2019). Las medidas de conducta antisocial suelen verse afectadas por la deseabilidad social, las respuestas con baja tasa base y una marcada asimetría positiva, factores que pueden reducir la precisión de la medición y atenuar las asociaciones entre variables. Por lo tanto, futuros estudios deberían incorporar múltiples indicadores de conducta antisocial y medidas psicopatológicas complementarias para mejorar la validez de constructo y aumentar la capacidad explicativa del modelo.

Una limitación adicional se relaciona con posibles fuentes de varianza no explicada derivadas de la ausencia de información sobre los tipos de delitos cometidos por los participantes institucionalizados. Asimismo, la edad no se incluyó como covariable en el modelo estructural final, pese a su posible influencia sobre la regulación emocional, la agresión y la conducta antisocial. Futuras investigaciones deberían examinar si estas variables modifican las relaciones estructurales observadas en este estudio. Finalmente, el hecho de que solo se haya incluido a participantes varones limita la generalización de los hallazgos a poblaciones femeninas. Investigaciones previas sugieren que las conductas agresivas y antisociales pueden diferir entre hombres y mujeres en su expresión conductual, sus procesos de regulación emocional y los factores de vulnerabilidad subyacentes, incluidos los BIS/BAS y la afectividad

negativa. En consecuencia, se requieren estudios adicionales con adolescentes infractoras para determinar si el modelo transdiagnóstico propuesto puede replicarse entre ambos sexos.

De este modo, las implicaciones clínicas de incluir variables como el BIS y el BAS de la teoría de la sensibilidad al refuerzo de Gray (RST) pueden proporcionar un marco teórico necesario para comprender los mecanismos subyacentes a estos problemas. Sin embargo, se requiere mayor investigación sobre las contribuciones que el BIS y el BAS realizan por separado en distintos trastornos psicológicos, verificando la varianza explicada para cada diagnóstico clínico del DSM-V en los diferentes trastornos antisociales. Se ha recomendado profundizar en las diferencias entre psicopatía primaria y secundaria en cuanto al papel del BIS en la evitación del castigo y del BAS en la obtención de recompensas (Ramer et al., 2024; Wallace & Newman, 2008); este campo de investigación a nivel explicativo aún requiere mayor desarrollo mediante estudios de amplio alcance en teoría psicopatológica. Estos avances a nivel metodológico permitirán a los investigadores generar nuevas hipótesis sobre los mecanismos transdiagnósticos subyacentes a estos trastornos, especialmente aquellos relacionados con variables de amplia varianza explicativa (como el BIS y el BAS, o el factor P, o NA-trait como Neuroticismo). Al mismo tiempo, esto permitirá una revisión funcional del papel de ED y la rumiación en la aparición y modulación de síntomas agresivos que se desvían de la norma (Toro et al., 2020; Toro et al., 2021) mediante estudios longitudinales de seguimiento y crecimiento de curvas latentes (Rosel & Plewis, 2008).

6. Conclusiones

El modelo presentado representa un avance en el estudio de las psicopatologías antisociales, particularmente aquellas que presentan conducta agresiva y antisocial. En este nuevo modelo, se obtuvo evidencia de que las variables estructurales (inhibición y activación conductual, y afectividad negativa como rasgo), asociadas con dificultades en la regulación emocional y la AR, son predictores estadísticamente significativos de las conductas antisociales. Específicamente, los sistemas motivacionales BIS/BAS y el NA-trait operan como factores de vulnerabilidad asociados con la ED, que actúa como un mecanismo transdiagnóstico que vincula estos factores con la AR y, en última instancia, con conductas externalizantes. A su vez, la AR media parcialmente el efecto de la ED sobre las conductas agresivas y antisociales, actuando como un proceso cognitivo asociado con la persistencia e intensificación de las respuestas agresivas. Finalmente, se generó evidencia respecto de la capacidad predictiva de un conjunto de variables transdiagnósticas que permitirá avanzar en la comprensión basada en el modelo RDoC, y se promueven nuevas líneas futuras de investigación que contribuirán a seguir avanzando hacia la mejora de los tratamientos actualmente disponibles.

References

Andreu, J., Peña, M., & Ramírez, J. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14*(1), 37-49. https://doi.org/10.5944/RPPC.VOL.14.NUM.1.2009.4065

Barlow, D. H., Ellard, K. K., Sauer-Zavala, S., Bullis, J. R., & Carl, J. R. (2014). The origins of neuroticism. *Perspectives on Psychological Science, 9*(5), 481-496. https://doi.org/10.1177/1745691614544528

Bell, E., Bryant, R. A., Boyce, P., Porter, R. J., & Malhi, G. S. (2021). Irritability through Research Domain Criteria: an opportunity for transdiagnostic conceptualisation. *BJPsych open, 7*(1), e36. https://doi.org/10.1192/bjo.2020.168

Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*(1), 78–117. https://doi.org/10.1177/0049124187016001004

Biesanz, J. C., Falk, C. F., & Savalei, V. (2010). Assessing Mediational Models: Testing and Interval Estimation for Indirect Effects. *Multivariate Behavioral Research, 45*(4), 661-701. https://doi.org/10.1080/00273171.2010.498292

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire–II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy, 42*(4), 676-688. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007

Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A.-K., South, S., & Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 27*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006

Broerman, R. L., Ross, S. R., & Corr, P. J. (2014). Throwing more light on the dark side of psychopathy: An extension of previous findings for the revised Reinforcement Sensitivity Theory. *Personality and Individual Differences, 68*, 165-169. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.024

Carver, C. S., & Johnson, S. L. (2018). Impulsive reactivity to emotion and vulnerability to psychopathology. *The American psychologist, 73*(9), 1067-1078. https://doi.org/10.1037/amp0000387

Castell, I., Frías-Armenta, M., Corral-Verdugo, V., & Sotomayor-Peterson, M. (2000). Apoyo Familiar, Castigo Corporal y sus Repercusiones Conductuales en Niños. *Revista Mexicana de Psicología 17*(9), 37-45. https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000172794

Coronado, D. (2020). Tejiendo el perfil delictivo en el otro diferente.: La delincuencia en jóvenes y adolescentes. *InterNaciones,* (20), 209–242. https://doi.org/10.32870/in.vi20.7181

Cuthbert, B. N. (2022). Research Domain Criteria (RDoC): Progress and Potential. *Current directions in psychological science, 31*(2), 107–114. https://doi.org/10.1177/09637214211051363

Denson, T. F. (2012). The multiple systems model of angry rumination. *Personality and Social Psychology Review, 17*(2), 103-123. https://doi.org/10.1177/1088868312467086

Donahue, J. J., Goranson, A. C., McClure, K. S., & Van Male, L. M. (2014). Emotion dysregulation, negative affect, and aggression: A moderated, multiple mediator analysis. *Personality and Individual Differences, 70*, 23-28. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.009

du Pont, A., Rhee, S. H., Corley, R. P., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2017). Rumination and psychopathology: Are anger and depressive rumination differentially associated with internalizing and externalizing psychopathology? *Clinical Psychological Science, 6*(1), 18-31. https://doi.org/10.1177/2167702617720747

du Pont, A., Rhee, S. H., Corley, R. P., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2019). Rumination and executive functions: Understanding cognitive vulnerability for psychopathology. *Journal of Affective Disorders, 256*, 550-559. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.026

Espinoza-Oyarce, D. A., Burns, R. A., Shaw, M. E., Butterworth, P., & Cherbuin, N. (2024). Neural correlates of the revised reinforcement sensitivity theory: A cross-sectional structural neuroimaging study in middle-aged adults. *Psychophysiology, 61*(8), Article e14574. https://doi.org/10.1111/psyp.14574

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex, 86*, 186-204. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023

Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (vol. 7, pp. 7-28). Tilburg University Press. https://ipip.ori.org/A%20broad-bandwidth%20inventory.pdf

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion–extraversion. *Behaviour Research and Therapy, 8*(3), 249-266. https://doi.org/10.1016/0005-7967(70)90069-0

Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000*). The neuropsychology of anxiety*. Oxford University Press.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.

Guerra, R. C., & White, B. A. (2017). Psychopathy and functions of aggression in emerging adulthood: moderation by anger rumination and gender. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 39*(1), 35-45. https://doi.org/10.1007/s10862-016-9563-9

Hamaker, E. L., Asparouhov, T., Brose, A., Schmiedek, F., & Muthén, B. (2018). At the frontiers of modeling intensive longitudinal data: dynamic structural equation models for the affective measurements from the COGITO study. *Multivariate Behavioral Research, 53*(6), 820-841. https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1446819

Harmon, S. L., Stephens, H. F., Repper, K. K., Driscoll, K. A., & Kistner, J. A. (2017). Children's rumination to sadness and anger: Implications for the development of depression and aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48*(4), 622-632. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1359788

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change*. Guilford.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hundt, N. E., Brown, L. H., Kimbrel, N. A., Walsh, M. A., Nelson-Gray, R., & Kwapil, T. R. (2013). Reinforcement sensitivity theory predicts positive and negative affect in daily life. *Personality and Individual Differences, 54*(3), 350-354. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.021

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal*. México. https://www.inegi.org.mx/programas/cnpje/2019/

JASP Team. (2021). *JASP* (Version 0.18.3) [Computer software]. https://jasp-stats.org/

Jones, J., Penner, F., Schramm, A. T., & Sharp, C. (2019). Experiential avoidance in adolescents with borderline personality disorder: comparison with a non-BPD psychiatric group and healthy controls. *Cognitive Behaviour Therapy, 49*(3), 1-13. https://doi.org/10.1080/16506073.2019.1623303

Kelley, K., Walgren, M., & DeShong, H. L. (2021). Rumination as a transdiagnostic process: The role of rumination in relation to antisocial and borderline symptoms. *Journal of affective disorders, 295*, 865–872. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.034

Khoshfetrat, A., Scully, D., & Fassbender, C. (2022). Effects of Behavioral Inhibition/Activation Systems on Anger Rumination and Anger Expression through Difficulty in Emotion Regulation. *Personality and Individual Differences, 191*, 111574. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111574

Kilbane, S., Zamorano, M., Romero, A., Jordan, M., Turner, S., & Tomlin, J. (2025). Systematic Review of Forensic Mental Health Patients on Conditional Discharge: Part One - Quantitative Findings, Methodology, Limitations and Future Research. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 306624X251357615. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0306624X251357615

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Krueger, R. F., Markon, K. E., Patrick, C. J., & Iacono, W. G. (2005). Externalizing psychopathology in adulthood: A dimensional-spectrum conceptualization and its implications for DSM–V. *Journal of Abnormal Psychology, 114*(4), 537-550. https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.4.537

Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 12*(1), 1-27. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_1

Leone, L., & Russo, P. M. (2009). Components of the Behavioral Activation System and Functional Impulsivity: A test of discriminant hypotheses. *Journal of Research in Personality, 43*(6), 1101-1104. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.08.004

Lobbestael, J., Cima, M., & Arntz, A. (2013). The relationship between adult reactive and proactive aggression, hostile interpretation bias, and antisocial personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 27*(1), 53-66. https://doi.org/10.1521/pedi.2013.27.1.53

Madole, J. W., Johnson, S. L., & Carver, C. S. (2019). A model of aggressive behavior: Early adversity, impulsivity, and response inhibition. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 29*(5), 594-610. https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1591561

Mansell, W., Harvey, A., Watkins, E., & Shafran, R. (2009). Conceptual foundations of the transdiagnostic approach to CBT. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*(1), 6-19. https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.1.6

Marin, M., Robles, R., González, C., & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental, 35*(6), 521-526. http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n6/v35n6a10.pdf

Martínez, M. V., Zalazar-Jaime, M. F., Pilatti, A., & Cupani, M. (2012). Adaptación del Cuestionario de Personalidad BIS BAS IPIP a una muestra de estudiantes argentinos y su relación con patrones de consumo de alcohol. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(2), 304-316. http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n2/v30n2a07.pdf

Martino, F., Caselli, G., Berardi, D., Fiore, F., Marino, E., Menchetti, M., Prunetti, E., Ruggiero, G. M., Sasdelli, A., Selby, E., & Sassaroli, S. (2015). Anger rumination and aggressive behaviour in borderline personality disorder. *Personality and Mental Health, 9*(4), 277-287. https://doi.org/10.1002/pmh.1310

Mathes, E. W. (2024). The Effects of Trait and State Affect, on Affect-Consistent, Emotional Regulation. *Current Psychology, 43*(7), 6217–24. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04809-5

Merchán-Clavellino, A., Alameda-Bailén, J. R., Zayas-García, A., & Guil, R. (2019). Mediating effect of trait emotional intelligence between the Behavioral Activation System (BAS)/Behavioral Inhibition System (BIS) and Positive and Negative Affect. *Frontiers in Psychology*, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00424

México, Congreso de la Unión. (2016). *Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación, 16 de junio de 2016. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIJPA.pdf

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child development*, *88*(2), 417–426. https://doi.org/10.1111/cdev.12734

McCauley, E., Berk, M. S., Asarnow, J. R., Adrian, M., Cohen, J., Korslund, K., Avina, C., Hughes, J., Harned, M., Gallop, R., & Linehan, M. M. (2018). Efficacy of Dialectical Behavior Therapy for Adolescents at High Risk for Suicide: A Randomized Clinical Trial. *JAMA psychiatry, 75*(8), 777–785. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.1109

McNaughton, N., & Gray, J. A. (2024). *The Neuropsychology of Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System*. 3rd ed. Oxford University Press.

Ortega-Andrade, N., Alcázar-Olán, R., Matías, O. M., Rivera-Guerrero, A., & Domínguez-Espinosa, A. (2017). Anger Rumination Scale: Validation in Mexico. *The Spanish Journal of Psychology, 20*(e1), 1-9. https://doi.org/10.1017/sjp.2016.105

Pederson, C. A., Fite, P. J., & Bortolato, M. (2018). The role of functions of aggression in associations between behavioral inhibition and activation and mental health outcomes. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 27*(8), 811-830. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1370053

Penado, M., Andreu, J. M., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica, 24*, 37-42. https://doi.org/10.1016/j.apj.2014.07.012

Purnamaningsih, E. H. (2017). Personality and emotion regulation strategies. *International Journal of Psychological Research, 10*(1), 53-60. https://doi.org/10.21500/20112084.2040

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., & Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159-171. https://doi.org/10.1002/ab.20115

Ramadas, E., Lima, M. P. d., Caetano, T., Lopes, J., & Dixe, M. d. A. (2021). Effectiveness of Mindfulness-Based Relapse Prevention in Individuals with Substance Use Disorders: A Systematic Review. *Behavioral Sciences, 11*(10), 133. https://doi.org/10.3390/bs11100133

Ramer, N. E., Perhamus, G. R., & Colder, C. R. (2024). Reinforcement sensitivity theory and externalizing problems across early adolescence: Testing within-person reciprocal associations. *Developmental psychology, 60*(3), 545–559. https://doi.org/10.1037/dev0001689

Robles, R., & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental, 26*(1), 69-75. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212608

Rosel, J., & Plewis, I. (2008). Longitudinal Data Analysis with Structural Equations. *Methodology, 4*(1), 37-50. https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.1.37

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Cárdenas-Sierra, S., Durán, Y., Guerrero, K., & Riaño-Hernández, D. (2016). Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II in Colombia. *The Psychological Record, 66*(3), 429-437. https://doi.org/10.1007/s40732-016-0183-2

Santos, W., Holanda, L., Meneses, G., Luengo, M., & Gomez-Fraguela, J. (2019). Conducta antisocial: ¿un constructo unidimensional o multidimensional? *Avances en Psicología Latinoamericana, 37*(1), 13-27. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5105

Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the Scaled Difference Chi-square Test Statistic. *Psychometrika, 75*(2), 243-248. https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y

Scaini, S., Forresi, B., Torres, D., Piron, R., & Giani, L. (2025). The Role of Anger Cognitions and Anger Rumination in Predicting Externalizing and Internalizing Problems in Adolescence. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 39(1). https://doi.org/10.1891/JCP-2023-0050

Schramm, A. T., Venta, A., & Sharp, C. (2013). The role of experiential avoidance in the association between borderline features and emotion regulation in adolescents. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 4*(2), 138–144. https://doi.org/10.1037/a0031389

Soares, M., Sousa, J. M. R., Cardoso, L. F. G., Cunha, O. C. S., & Caridade, S. M. M. (2026). Promoting personal and social skills in youth with disruptive behaviors: A systematic review of tertiary programs. *Children and Youth Services Review, 184*, 108855. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2026.108855

Subramanian, Ł., Sękowski, M., & Żemojtel-Piotrowska, M. (2022). Behavioral Inhibition System (BIS), Behavioral Activation System (BAS), and grandiose facets of narcissism. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 41*(6), 4125–4131. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00927-6

Sukhodolsky, D. G., Golub, A., & Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences, 31*(5), 689-700. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00171-9

Taubitz, L. E., Pedersen, W. S., & Larson, C. L. (2015). BAS Reward Responsiveness: A unique predictor of positive psychological functioning. *Personality and individual differences, 80*, 107-112. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.029

Toro, R., García-García, J., & Zaldívar-Basurto, F. (2020). Antisocial Disorders in Adolescence and Youth, According to Structural, Emotional, and Cognitive Transdiagnostic Variables: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health, 17*(9), 3036. https://doi.org/10.3390/ijerph17093036

Toro, R., García-García, J., & Zaldívar-Basurto, F. (2021). Hacia un modelo Transdiagnóstico integrador de la Psicopatología externalizante [Towards an Integrative Transdiagnostic Model of the Externalizing Psychopathology]. *Acción Psicológica, 17*(1), 73–90. https://doi.org/10.5944/ap.17.1.25831

van Vugt, M. K., & van der Velde, M. (2018). How does rumination impact cognition? A first mechanistic model. *Topics in Cognitive Science, 10*(1), 175-191. https://doi.org/10.1111/tops.12318

Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M., & Hessing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A Four-Nation comparative study of Self-Control and the prediction of deviance. *Journal of research in crime and delinquency, 38*(2), 91-131. https://doi.org/10.1177/0022427801038002001

Verona, E., & Bresin, K. (2015). Aggression proneness: Transdiagnostic processes involving negative valence and cognitive systems. *International Journal of Psychophysiology, 98*(2), 321-329. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2015.03.008

Wallace, J., & Newman, J. (2008). RST and psychopathy: Associations between psychopathy and the behavioral activation and inhibition systems. In P. J. Corr (Ed.), *The Reinforcement Sensitivity Theory of Personality* (pp. 398-414). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511819384.014

Wang, X., Yang, L., Yang, J., Gao, L., Zhao, F., Xie, X., & Lei, L. (2018). Trait anger and aggression: A moderated mediation model of anger rumination and moral disengagement. *Personality and Individual Differences, 125*, 44-49. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.029

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Wills, T. A., Simons, J. S., Sussman, S., & Knight, R. (2015). Emotional self-control and dysregulation: A dual-process analysis of pathways to externalizing/internalizing symptomatology and positive well-being in younger adolescents. *Drug and Alcohol Dependence,* 163, S37–S45. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.08.039

Whipp, A. M., Korhonen, T., Raevuori, A., Heikkilä, K., Pulkkinen, L., Rose, R. J., Kaprio, J., & Vuoksimaa, E. (2019). Early adolescent aggression predicts antisocial personality disorder in young adults: a population-based study. *European child & adolescent psychiatry, 28*(3), 341–350. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1198-9

White, B. A., & Turner, K. A. (2014). Anger rumination and effortful control: Mediation effects on reactive but not proactive aggression. *Personality and Individual Differences, 56*, 186-189. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.012

Włodarska, K. A., Zyskowska, E., Terebus, M. K., & Rogoza, R. (2021). The Dark Triad and BIS/BAS: A meta-analysis. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 40*(11), 5349–5357. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00467-8

Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement, 73*(6), 913–934. https://doi.org/10.1177/0013164413495237

Wolgast, M., Lundh, L., & Viborg, G. (2013). Experiential avoidance as an emotion regulatory function: An empirical analysis of Experiential Avoidance in relation to behavioral avoidance, Cognitive Reappraisal, and Response Suppression. *Cognitive Behaviour Therapy, 42*(3), 224–232. https://doi.org/10.1080/16506073.2013.773059

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA, 310*(20), 2191–2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Wygant, D. B., Sellbom, M., Sleep, C. E., Wall, T. D., Applegate, K. C., Krueger, R. F., & Patrick, C. J. (2016). Examining the DSM–5 alternative personality disorder model operationalization of antisocial personality disorder and psychopathy in a male correctional sample. Personality Disorders: *Theory, Research, and Treatment, 7*(3), 229-239. https://doi.org/10.1037/per0000179

Statements

Originality Statement: This article is based on work that was previously made publicly available as a preprint in *Preprints.org* entitled: Behavioral Inhibition and Activation Systems, Negative Affect, Dysregulation and Anger Rumination as Explanatory Variables of Aggressive and Antisocial Behaviors [https://doi.org/10.20944/preprints202411.2033.v1]. This prior version has not undergone formal peer review as a journal article. The version published in IJP&PP includes substantive revisions: (1) updated mediation analyses with bootstrapped confidence intervals and contemporary mediation terminology (indirect-only and complementary mediation); (2) revised theoretical discussion aligned with the RDoC framework; (3) conceptual clarification of the sequential pathway from neurobiological vulnerability to emotional dysregulation, anger rumination, and externalizing behaviors; and (4) overall improvements in clarity, coherence, and academic style throughout the manuscript. The repository record will be updated to include a reference to this final published version of the article.

Author Contributions: R.T.: Conceptualization, Investigation, Formal Analysis, Writing – original draft, Writing – review & editing. M.F.: Methodology, Investigation, Supervision, Writing – review & editing. J.G.G.: Conceptualization, Supervision, Writing – review & editing. F.Z.: Conceptualization, Supervision, Writing – review & editing. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study received no external funding.

Acknowledgments: The authors thank the "Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, Plantel *Profesor Ernesto López Riesgo*", and the "Instituto de Tratamiento y de Aplicación de Medidas para Adolescentes [ITAMA]" for their support and collaboration in facilitating access to participants.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Ethics Committee Review Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Academic Commission of the Doctoral Program of EIDUAL (Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Almería). Date of approval: June 27, 2017.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all participants aged 18 years or older. For participants under 18 years of age, written informed consent was obtained from their parents or legal guardians, and assent was obtained from the adolescents prior to participation in the study.

Data Availability Statement: The dataset and supplementary table supporting the findings of this study are publicly available in OSF at https://doi.org/10.17605/OSF.IO/W8J7X

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the authors used DeepSeek (version DeepSeek-V3) for editing, proofreading, and language refinement purposes, including the revision of author contributions, ethics statements, acknowledgements, and paragraph translation. The authors have thoroughly reviewed and revised the output and accept full responsibility for the content of this publication.

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy
eISSN 2810-6598

Research Article
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0071

Transformations and challenges of post-pandemic teaching. Case study of university teachers at the Universidad de Valparaíso

(Transformaciones y desafíos de la docencia pospandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso)

Claudia Calderón Flández

School of Psychology, Universidad de Valparaíso, Chile; claudia.calderon@uv.cl

Reference: Calderón Flández, C. (2026). Transformations and challenges of post-pandemic teaching. Case study of university teachers at the Universidad de Valparaíso *(Transformaciones y desafíos de la docencia pospandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso)*. *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, *3*(2), 325-348. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0071

Editor: Marcelo Gaete Fernández, Universidad Arturo Prat, Chile

Reception date: 01 Apr 2026

Acceptance date: 20 Jul 2026

Publication date: 28 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the author. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: The objective of this study is to explore and describe reflexivity processes regarding teaching among academics at the Universidad de Valparaíso following the return to in-person teaching post-pandemic. Using a qualitative methodology and an instrumental and collective case study design, the semi-structured interviews of ten academics from five academic programs were analyzed. The results indicated that emergency remote teaching was experienced as a process marked by a lack of experience and the intrusiveness of learning spaces, revealing inequities that strained pedagogical mediation, especially due to the lack of relational density inherent in the anonymity of the screen. The inter-case analysis identifies perceived changes in the learner, characterized by a deficit in content and study habits, as well as a standstill in the processes of autonomy and individuation. Following the return to in-person teaching, it is concluded that instruction must focus more on students' socio-emotional needs and integrate an updated learning contract that emphasizes the shift from instrumental training to one that promotes the students' responsibility for and engagement in their own learning process.

Keywords: higher education; emergency remote teaching; post-pandemic transformations; inter-case analysis; university professors.

Resumen: El objetivo de este estudio fue explorar y describir procesos de reflexividad sobre la docencia en académicos y académicas de la Universidad de Valparaíso luego del retorno a la docencia presencial pospandemia. Utilizando una metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso instrumental y colectivo, se analizaron las entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 académicos de cinco carreras. Los resultados mostraron que la Enseñanza Remota de Emergencia fue vivida como una experiencia marcada por la falta de experiencia y la intrusividad de los espacios de aprendizaje, visibilizando inequidades que tensionaron la mediación pedagógica, especialmente por la falta de densidad relacional que supone el anonimato de la pantalla. El análisis intercaso identificó cambios percibidos en el sujeto aprendiz, caracterizados por déficit de contenidos y hábitos de estudio, así como una detención en procesos de autonomía e individuación. Se concluye que tras el retorno a la presencialidad se necesita una docencia centrada en las necesidades socioemocionales de los estudiantes y la actualización de un contrato de aprendizaje que enfatice el tránsito de una formación instrumental hacia una que fomente la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: educación superior; enseñanza remota de emergencia; transformaciones pospandemia; análisis intercaso; docentes universitarios.

Resumo: O objetivo deste estudo foi explorar e descrever os processos de reflexividade sobre a docência entre acadêmicos e acadêmicas da Universidade de Valparaíso após o retorno ao ensino presencial no período pós-pandemia. Com base em uma metodologia qualitativa e em um delineamento de estudo de caso instrumental e coletivo, foram analisadas entrevistas semiestruturadas realizadas com dez docentes de cinco cursos de graduação. Os resultados mostraram que o Ensino Remoto Emergencial foi vivenciado como uma experiência

marcada pela falta de experiência prévia e pela intrusividade dos espaços de aprendizagem, tornando visíveis desigualdades que tensionaram a mediação pedagógica, especialmente em razão da falta de densidade relacional associada ao anonimato da tela. A análise intercasos identificou mudanças percebidas no sujeito aprendente, caracterizadas por déficits de conteúdos e de hábitos de estudo, bem como por uma interrupção nos processos de autonomia e individuação. Conclui-se que, após o retorno ao ensino presencial, é necessária uma docência centrada nas necessidades socioemocionais dos estudantes e na atualização de um contrato de aprendizagem que enfatize a transição de uma formação instrumental para outra que promova a responsabilidade e o compromisso dos estudantes com o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino superior; ensino remoto emergencial; transformações pós-pandemia; análise intercasos; docentes universitários.

1. Introduction

At the beginning of 2020, the world faced the emergence of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. Social distancing measures and lockdowns imposed to curb transmission had direct repercussions for education, as schools and universities had to close and, over the following two years, make a forced and contingent transition to 100% virtual instruction, in what Hodges et al. (2020) defined as Emergency Remote Teaching (ERT) because of its differences from traditional online education (Acevedo-Duque et al., 2021).

As a starting point during this stage, a 2020 report (Corporación Andina de Fomento & Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020) warned of the preexisting digital divide in Latin America and the Caribbean, which would condition equity in access to educational resources. Similarly, Pedró (2020) proposed the term *coronateaching* to warn of the potentially negative consequences of this experience for the quality of learning.

In Chile, universities allocated approximately 17.8 million dollars in unbudgeted expenditures to improve connectivity, strengthen preexisting information and communication technology (ICT) infrastructure, and conduct online workshops to accelerate faculty training in the use of digital technologies and applications (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2020). Despite this, subsequent studies highlighted the persistence of some sociocultural gaps and difficulties associated with ERE as a learning space, making clear that this did not constitute a pedagogical transformation in methodological or content terms (Mendoza Castillo, 2020), but rather a migration of in-person classes to a virtual format that, due to its experimental and tentative nature, produced frustration and distress among faculty and students, as well as uncertainty about its learning outcomes (Al Mazrooei et al., 2022; Organización de Estados Iberoamericanos, 2022).

The consequences experienced during ERT can be understood through the lens of practical professional knowledge of teaching (Calderón, 2017), which integrates the knowledge and practical understandings faculty members use to carry out their work, including their subject-matter knowledge, their educational conceptions of teaching and learning, and the patterns and routines of action enacted in teaching practice. During ERT, this knowledge, which had historically been constructed on the basis of in-person instruction and direct interaction with students, was screen-based, becoming a source of psychological exhaustion as faculty members had to make a greater effort to express themselves and understand others in this new educational setting (Aravena-Reyes et al., 2026; Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023).

The large-scale resumption of in-person classes in 2022 marked a stage described as a "new normal" that acknowledged the effects of confinement beyond the health sphere (Denes & Marquina, 2022), identifying impacts on teaching-learning processes across different dimensions (Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023). On the one hand, post-pandemic characterization studies consistently showed an increase in mental health problems among university students (Antúnez et al., 2023; Aravena-Reyes et al., 2026). On the other hand, critical lags have been identified in some generic and discipline-specific practical competencies (Lorca Navarro et al., 2024). Likewise, a systematic review of qualitative studies (Al Mazrooei et al., 2022) indicates that characteristics associated with the return to in-person instruction persist and hinder the teaching-learning process. For example, the phenomenon of desocialization among students indicates that limited prior interaction has led to fragmented social relationships and increased social anxiety among peers (Al Mazrooei et al., 2022), which translates into difficulties for students in carrying out collaborative work or presenting their ideas in front of the group.

During the pandemic and immediately afterward, scientific research in Chile prioritized quantitative and diagnostic studies of the effects of ERT on mental health and students' academic catch-up processes (Martínez et al., 2021; Villarroel et al., 2021). In this context, there is a need to examine the perspective of university faculty more deeply through a qualitative lens, given their central role in the educational process. Thus, the relevance and originality of this study lie in giving voice to this actor through their Practical Professional Knowledge of Teaching (Calderón, 2017), seeking to reveal their reflections—situated within the current in-person setting—on subtle but critical transformations in the learner that also make a transformation of the university education setting necessary. In doing so, the study seeks to respond to the warning presented in the CRUCH report (2025) regarding the deterioration of students' mental health, which represents a challenge for higher education institutions and requires actions that make it possible to move from reactive containment toward education that integrates well-being as an inherent element of the curriculum.

2. Objectives

The overall objective of this study is to explore and describe the reflexivity processes of faculty members at the Universidad de Valparaíso regarding remote teaching during the pandemic and in-person teaching after the return. The specific objectives are (a) to describe the individual and collective meanings held by faculty members regarding the teaching-learning process, with an emphasis on transformations in teaching during ERT and after the return to in-person instruction; and (b) to describe the individual and collective meanings held by faculty members regarding the teaching-learning process, with an emphasis on the challenges that emerge after the return to in-person instruction.

3. Method

3.1 Participants

Participants were selected purposively, taking into account the characteristics of instrumental and collective case analysis, in which the primary aim is not the generalization of results but rather an in-depth understanding of a phenomenon as it occurs in diverse contexts. Thus, five programs at the Universidad de Valparaíso were considered when selecting the cases (degree programs). These programs shared the institution-wide pass/fail trend during ERT and, considered together, met a "maximum variation" criterion, given the diversity of disciplinary areas (social sciences, health, education, engineering, and architecture) grouped by faculty. This approach provides the findings with cross-case validity despite the small sample. For each case, two participants were selected, a figure regarded as sufficient for conducting within-case and cross-case comparisons.

The total sample consisted of 10 faculty members, 70% women and 30% men (see Table 1). All met the following inclusion criteria: (a) more than five years of university teaching experience; (b) teaching in the first or second year (courses defined as theoretical) or in the third through fifth year (courses defined as practical or theoretical-practical); and (c) teaching in ERT mode in 2020-2021, with no prior experience teaching online before that period.

Table 1

Characteristics of Faculty Members Participating in the Study

Case (degree program)	Gender	Participant code	Years of university teaching experience	Level taught	Type of course taught
Architecture	Female	ARQ1	10 years	1st semester	Theoretical
	Female	ARQ2	20 years	5th semester	Practical
Engineering	Female	ING1	15 years	1st semester	Theoretical
	Male	ING2	55 years	8th semester	Practical
Obstetrics and Childcare	Female	OP1	12 years	2nd semester	Theoretical
	Female	OP2	6 years	6th semester	Practical
Music Education	Female	PM1	19 years	1st semester	Theoretical
	Male	PM2	20 years	6th semester	Practical
Social Work	Female	TS1	17 years	1st semester	Theoretical
	Male	TS2	16 years	5th semester	Practical

Note. Participant codes retain the Spanish abbreviations of the degree programs: ARQ = Architecture, ING = Engineering, OP = Obstetrics and Childcare, PM = Music Education, and TS = Social Work.

3.2 Design

This study is situated within the qualitative-interpretive paradigm (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2015; Strauss & Corbin, 2002), using an instrumental and collective case analysis design (Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003). A distinctive feature of this design is its recognition and valuation of both the unique aspects of each case and the commonalities shared by a group of individuals who have experienced the same situation (Stake, 1995), specifically, university faculty who had to conduct ERT during the pandemic. Its instrumental nature derives from the researcher's structuring role in including, in participant selection, all dimensions or variables that, according to the available information, are relevant to understanding the phenomenon under study. The cases (degree programs) were selected based on their typicality within the institutional context, while participants were selected according to variation criteria relevant to the problem under investigation (gender, type of course, etc.).

3.3 Instruments

Between May 2023 and March 2024, a total of 10 in-depth semi-structured interviews were conducted, with an average duration of 90 minutes. Questions were designed to identify the following thematic areas: (a) characteristics of ERT compared with participants' teaching before the pandemic; (b) characteristics of learners during ERT and perceived changes when in-person classes resumed; and (c) challenges and transformations identified as necessary or possible for teaching in the future.

3.4 Procedure and Ethical Safeguards

The study received ethical approval from the Comité de Ética Científica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso. Participants were recruited through institutional email from among all faculty members teaching in the degree programs

that were to be studied. Those who responded by accepting the invitation were selected while ensuring that the previously defined criteria regarding gender and stage of training were met.

All interviews were conducted by the lead researcher. Interviewees agreed to participate by signing an informed consent form and received no compensation for taking part in the study. All information they provided was duly anonymized and is securely held by the lead researcher.

3.5 Analysis Strategy

The interviews were transcribed by the researcher, and the textual corpora were analyzed using content analysis (Andréu Abela et al., 2007; Krippendorff, 2004; Strauss & Corbin, 2002) with NVivo version 1.7.1. The analysis followed an inductive logic in two successive phases. In the first phase (within-case), each case was considered independently, generating and developing codes consistent with the study objectives as well as other emergent codes.

The following criteria of rigor and quality were considered in the analysis: (a) credibility and interpretive consistency, through triangulation by pairs of researchers; (b) theoretical saturation, reached when, in the cross-case analysis, the incorporation of new data no longer generated second-order codes or modified the prior structure of meanings; and (c) transferability: although the results do not seek statistical representativeness, the phenomenon was analyzed in depth through thick description of the content and maximum variation among participants.

4. Results

The presentation of results is organized around two key moments. The first corresponds to the course of ERT, describing its beginnings and subtle aspects of the teaching-learning process, together with the possibilities and constraints that emerge from distance education and from the screen as a learning space.

The second moment corresponds to faculty reflections in the post-pandemic period and after the return to in-person instruction, in which deficits, transformations, and challenges in the teaching-learning process are identified over the short and medium term. Table 2 summarizes the categorization process.

Table 2

Hierarchical Summary of Categories

Analysis phase	Emerging themes: second-order categories	First-order codes
Phase I: Characteristics of ERT as a learning space.	1. Limitations of the screen as a learning space.	Intrusive action, black screens, privacy, and distrust in the process.
	2. Limitations in mediating screen-based learning.	Visibility of inequities, difficulty with dialogic reflection, limited feedback, facilitates nonparticipation, and uncertainty.
Phase II: Return to in-person instruction, transformations, and challenges.	3. Transformations in the learner.	Deficits in content and practice, lack of autonomy, and interruption of individuation processes.
	4. Teaching challenges associated with the return to in-person instruction.	Changes in teaching, recognition of student needs, conditions of the learning contract, and socioemotional needs.

4.1 Beginning of ERT

Faculty members describe the beginning of ERT as a time of marked uncertainty. It not only involved transforming content into a new format but also addressing a deficit in the use of computer tools (the know-how of the virtual classroom) and the initial attempts to recreate the conditions of in-person instruction. This resulted in an objective increase in faculty workload:

> "It really was a tremendous challenge when you have a course that is both theoretical and practical, when you have to completely redesign the syllabus so you can work on normally in-person procedural aspects in a virtual environment. That was the first challenge... We ran the workshop just as if we were doing it in-person" (OP1).

> "The instructors were working directly and indirectly 60, 70, 80 hours. As teachers, we did the same thing we wanted to do with the students, taking on the role of students, another teacher taking on the role of teacher so the rest of us could see how to conduct those telemedicine workshops..." (OP1).

4.2 Virtuality and the Screen as a Learning Space

As the months passed, ongoing comparisons with in-person instruction revealed some limitations of virtual learning, which emerged because of the kind of relationship that can be built between instructor and learners and because of the screen as a learning space.

The forced emergency nature of this virtual mode, from a relational standpoint, characterized it as intrusive and violent:

> "I began to realize that the students really weren't that comfortable on Zoom [virtual meeting platform], and it was really uncomfortable for them; uncomfortable because it involved a private space they weren't willing to share... and rightly so" (PM2).

> "It was a difficult point, difficult... having to reveal, you know, private things, situations that you don't necessarily bring with you when you come to class. I mean, when a student comes to class, all the private things from home stay there; you don't intrude" (TS1).

Along the same relational lines, the in-person classroom recreates a somewhat private micro-universe where "trust" is built between learners and their instructor. On the screen, this boundary becomes uncertain, partly because of the dynamics that occur during class and its subsequent recording, and because of the presence of others who intentionally or unintentionally become part of this private micro-universe:

> "On Zoom you can't really talk because everyone is there; it's embarrassing, I don't know, maybe it's embarrassing to ask. In contrast, in an in-person class it's typical for the shyer people to come up at the end, after class, and ask us" (OP2).

> "In general, you speak with a lot of confidence, but who knows what I'm saying... kind of as an act of trust... that trust you find in the classroom, and you also had to think about that space of trust behind a black screen" (ARQ1).

> "A lot of teachers realized that there were parents and an entire family in your class... they listened to me every day. The family also had an opinion about the class... you try to create kind of a state... a space of trust, but you're in a world that's public" (ARQ1).

Conversely, the forced virtuality and learners' behavior during online classes enabled faculty members to highlight some aspects of the teaching-learning process that had previously been obscured by in-person instruction. Socioeducational diversity became apparent through inequalities among students in access to and knowledge of technology and in the availability of learning environments that competed with the family space. In addition, the pandemic context created the need to approach the learner as a pandemic subject, a condition shared with the instructor that established a more egalitarian relationship between them than had existed previously:

> "What really struck me was the diversity, and that's where you started to notice, you know, the inequities in terms of the chances of connecting to class, accessing materials. I had students who couldn't connect... I could see her in the kitchen making lunch for her siblings" (TS1).

> "I think there were important attempts to give this space more intensity... personally, I think it was one of the times I spent more time talking about issues that don't necessarily or strictly have to do with Architecture... making room to talk about the strangeness of that moment, experiencing it as both teachers and students, dismantling this idea that teachers aren't affected by the contingencies of events... I think it gave the human side a little more depth" (ARQ2).

Learner behavior in online classes also generated hypotheses regarding their motivation and disposition toward learning, which fueled faculty concern about the outcomes of the process:

> "Those kinds of things, those kinds of attitudes, lack of commitment; at first it was shocking, then you got angry, but in the end you wound up saying: Well, that's just how it is. Then in 2021, with the second lockdown... you already knew what this was... it meant you were going to talk to a screen with no interactions, and the less the students had to interact, the more they appreciated it" (PM2).

> "So the student got used to the teacher talking to them through Zoom like a television program... and it was impossible to get them out of that situation... out of that comfort zone, but a kind of comfort zone that wasn't intentional in the sense of bad intentions or not wanting to do anything; it was a comfort very characteristic of their age, and also a comfort that the university endorsed, because it didn't want to put pressure on them and there were a series of relaxed regulations, but it was also a comfort zone that they felt protected them" (PM2).

In this relational space that emerges in virtuality, some elements of the teaching-learning process, such as dialogic reflection and feedback, were more difficult or less likely to occur:

> "Interaction... is very necessary in initial teacher training, the conversation with students, the dialogue... it has to be dialogic; it can't be, uh, okay, read this, and then I'll ask you about it on a test. It's not about learning subject matter or content... reflection is very necessary... you have to talk it through and have them reflect a lot in teamwork, group work, reflecting on complex situations, on the positions of different authors... and of course online that was impossible...

> getting them to reflect and talk in depth about all these issues, you have to create an environment for that to happen, and that environment is impossible to create through a screen" (PM1).

> "Establishing a relationship of trust is fundamental to running the workshop, trust because each student presents their work, the others listen... it's a relationship of trust and complicity regarding the work being carried out. I'd say that was the most difficult thing, because there were students who didn't know each other" (ARQ1).

Finally, some limitations of the screen as a learning space also emerged. In the classroom, learners have a myriad of ways to be present or show themselves; on the screen, the educational relationship loses "density" and becomes a "wall" where the learner can be present or disappear by turning their camera on or off in an all-or-nothing act not replicated in in-person instruction:

> "The anonymity: it was also much easier to fly under the radar, so to speak, in quotation marks. Just leave the screen there, that's it, which you can't do here so easily; there are fewer layers, right? When you're face-to-face, there are more layers of interaction. Through the screen, there are very few; it's easier to put yourself out there, and it's just as easy to switch off" (ARQ2).

Likewise, the computer screen cannot recreate some dimensions of practical action or make possible some of the subtler qualities of learning that are particularly specific to certain disciplines or professions:

> "I think it's similar, but the main difference is the setting. The experience of going to the hospital is also different, of actually dealing with a mother—it's not your classmate, there are other colleagues. We tried to make everything very, very similar, but the setting itself is completely different" (OP2).

> "The experience... the experience in the classroom, manual work, analog work. All those things are extremely important to us... especially analog work. So confronting analog work with a digital world... it's complex; it has to do with creativity, and it also has to do with the approach in terms of ensuring visuospatial competence. Here there's a relationship with material, a relationship with three-dimensional understanding, an understanding of the idea of emptiness. All those things are things you see physically, because on a screen, even if it's said to be a three-dimensional program, what you see is two-dimensional" (ARQ1).

4.3 Post-Pandemic Reflections: Transformations and Challenges

The resumption of in-person instruction in 2022 involved a reconnection among the actors in the educational process and also an acknowledgment of the transformations brought about by the pandemic and ERT, which shaped challenges in the short and medium terms.

A substantial part of faculty members' accounts characterizes the learner returning to in-person instruction in terms of several deficits, including gaps in learning content, a lack of integration of this content into practice, inadequate study and time-management techniques, and low academic motivation:

> "The team was very aware that there were aspects they had to reinforce in the workshops at the next level... there was reinforcement of the procedural aspects, which were ultimately what made the development of this course most difficult for us" (OP1).

> "At first the students were kind of reluctant, resistant, like, 'ugh, doing a project,' and there's a lot of insecurity too" (PM1).

> "A student says to me: Teacher, I study from YouTube. But that's where we have problems... they don't have their exercise notebook... going out, hanging out, playing games, and if they have tests, they have to spread out their studying and not leave it until the last minute... one of the things that's hardest, and that was hardest for them in 2022, was precisely trying to get students interested in learning. It was very hard for them to stay quiet, very hard to concentrate, very hard to be curious about learning... first year is where the battle and struggle are against disinterest, against getting them motivated, getting them to develop that study habit, to want to ask questions. Difficult, difficult; they have this attitude as if they had all been forced to be there. The truth is that after the pandemic the student doesn't have a notebook, doesn't write, just watches" (ING1).

ERT, which restricts social interaction with faculty and peers and precludes participation in experiences outside university life, is described by faculty members as causing a kind of "halt" in the usual processes of autonomy and individuation in the university setting. This reduced development among learners affects the way they learn, which becomes strategic and instrumental, thereby limiting the more reflective scope of learning:

> "Autonomy is increasingly difficult to ask for, but it's also something that, for teaching teams, we need to start making explicit and asking for, even demanding, educating students in their autonomy in terms of their responses in these processes. It has a lot to do with externalizing their own learning dynamics... how I can explain it. Many times they think the processes and decisions they make are because teachers ask them to do certain things, right? 'But you told me'; 'but I moved it here because you recommended that'" (ARQ2).

> "Students turn everything into big, universal truths and close the topics there... they kind of close concepts, big concepts, very quickly, and that greatly diminishes the advanced knowledge-building process that university could have" (ARQ2).

> "The university experience is not only the classroom, it's not only the school, it's not the degree program... it has many settings that allow students to participate or not, to participate more or less at times; there's much more depth... it has to do with their process of individuation, or how they become unique individuals with unique interests as they try things out or have the opportunity to try things out across these different dimensions" (ARQ2).

The deficits and transformations identified by faculty members shape subtle changes in teaching that extend beyond content remediation or skills development. These aspects are expressed in a concern with strengthening the processes of autonomy and individuation achieved through in-person instruction as well as a consideration for the student as a person affected by lingering worries and anxieties stemming from the pandemic:

> "It's hard to walk into a classroom and simply deliver a lecture. I don't think that's a valid way anymore; maybe for some people it is, but not for me, thinking about the success of teaching processes. I think you have to work with people. You have to build a bond, not necessarily an emotional bond as if we're friends or a parent... but as a teaching team...

we're giving students responsibilities; we're also understanding that there are people there, and within that, it is also necessary to create a place of trust" (ARQ2).

"Being able to engage in conscious learning processes. Understanding that when something doesn't work out, it's okay that it doesn't, but I have to analyze why it didn't work... not then ask the university or the group of teachers to solve it for you but autonomously assume the consequences" (ARQ2).

"We can't set aside how the student feels when they arrive; I mean, looking at the student, being concerned when you see that a student is a little more withdrawn... referring students who stop coming to class or who aren't participating. I mean, there's a connection so we can re-engage those students, refer them to the support services of the DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles)" (OP1).

As described in the preceding sections, ERT transformed the learning environment, which in turn, changed the learners and the ways they relate to learning. In faculty members' accounts, these new forms place pressure on the return to in-person instruction and require an update of the learning contract around two interrelated axes: (a) encouraging the learner to assume greater responsibility for their learning process, and (b) making explicit the ethical-professional foundations on which this learning is built.

"I say, what we do here is what you will later do with people too. Here, it's not that I teach you; I present things to you. You'll decide what you take, what you leave, how you connect it... how to recover that too, the ethical issue, right? What individual personal commitment to your own education means, given the commitment you'll later be assuming in the professional field" (TS1).

"Becoming aware of the work, of the responsibility involved in being a teacher, and then... we also talk about their experiences as students in high school and elementary school, what they would improve, what they would change, what transformations are needed. Then they contribute their lived experiences, their experiences, they get to know one another, and I think they acquire and develop critical thinking that allows them to be more creative, propose more different and innovative things, and become more motivated about teaching too" (PM1).

5. Discussion

The findings of this study allow for a more profound analysis of the post-pandemic educational crisis. This is not merely a matter of content deficits, which different courses can address through remedial methodological adjustments, but of a halt in the learner's processes of autonomy and individuation, which historically progressed naturally upon entering university and through relationships with peers and faculty. These results are consistent with the review by Chapa González (2025), who highlights the role of the instructor as an active facilitator in the development of autonomy through a direct relationship with the learner, an aspect that was weakened by the instrumental mediation of the screen.

The deficits perceived by faculty members regarding the socialization of current learners and the anxiety generated by facing the demands of in-person teaching are consistent with the findings of Aravena-Reyes et al. (2026), who describe the return to in-person teaching as a period of individualized and, to some extent, fragmented adaptation that has diminished learners' sense of institutional belonging.

Whereas previous research has focused on diagnoses of connectivity (Villarroel et al., 2021) or mental health (Barrera-Herrera & San Martín, 2021; Lorca Navarro et al., 2024; Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2023; Morán & Calderón, 2021; Morán-Kneer et al., 2022) as separate dimensions, both during ERT and in post-pandemic teaching, the qualitative methodology used in this study allows for a more integrated perspective by identifying how faculty members' practical professional knowledge of teaching required reconfiguration not solely in technology and content, but also in the management of social presence and socioemotional support throughout the pandemic, and it should remain an object of reflection in current in-person teaching. The return to in-person teaching in 2022 did not represent a restoration of the past but rather the emergence of a new setting in which academic stress (Lorca Navarro et al., 2024) and transformations in the learner require an update of the learning contract toward more flexible and humane models (Sánchez Antonio & Reyes de la Cruz, 2023), while also balancing the learner's responsibility and autonomy in their own process.

5.1 Recommendations for Action

Regarding implications and recommendations for public policy, the findings of this study call on higher education institutions to move from reactive containment toward education that integrates well-being as an inherent part of the curriculum. In accordance with the guidelines of the Subsecretaría de Educación Superior (2024), it is advisable to promote the work of teaching management units present in all higher education institutions and also in some degree programs to encourage faculty curricular reflection. This would make it possible to (a) train faculty members to manage social anxiety in the physical classroom and (b) identify and disseminate good teaching practices, with a view to strengthening processes of autonomy and individuation.

5.2 Limitations and Future Directions

Regarding limitations and future lines of research, one relevant limitation is the sample size (N = 10), which, although it made it possible to achieve interpretive depth, restricts the transferability of the results. A possible memory-related effect (recall bias) may also have been present in the accounts, because the study was conducted just over one year after ERT. Future studies in this area could include intra- and interinstitutional quantitative and qualitative methodologies that provide evidence of the effectiveness of curricular changes aimed at the well-being of those involved in the university education process.

6. Conclusions

The primary aim of this study has been to highlight the reflections of university faculty members as privileged actors who can articulate the trajectory and consequences of ERT from the perspective of the teaching-learning processes that manifest in university education. From the transformations identified, recommendations emerge with some naturalness that emphasize both the particular features of the discipline being taught and general aspects of adaptation to university life. This study recognizes that the practical professional knowledge of university teaching, constructed by teachers from their experience, develops through a dynamic process of reflection and change. At the same time, it constitutes a valuable source of knowledge about subtle dimensions of teaching and learning, capable of informing teaching actions that support educational processes in a context inevitably transformed by ERT.

Transformaciones y desafíos de la docencia pospandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso

1. Introducción

A inicios del año 2020 el mundo enfrentó la emergencia de la pandemia producida por la aparición del virus SARS-CoV-2. Las medidas de distanciamiento social y las cuarentenas impuestas para frenar los contagios tuvieron repercusiones directas en el área de la educación, pues colegios y universidades debieron cerrar sus puertas y, en los dos años siguientes, transitar de modo forzado y contingente a una formación 100% virtual, en lo que Hodges et al. (2020) definieron como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) por sus diferencias con la tradicional enseñanza online (Acevedo-Duque et al., 2021).

Como punto de partida en esta etapa, un informe del año 2020 (Corporación Andina de Fomento & Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020) advirtió sobre la brecha digital preexistente en América Latina y el Caribe, la que condicionaría la equidad en los recursos educativos. De manera similar, Pedró (2020) propuso el término *coronateaching*, para alertar sobre el potencial saldo negativo en términos de calidad de los aprendizajes que tendría esta experiencia.

En Chile las universidades destinaron aproximadamente 17,8 millones de dólares en gastos no presupuestados para mejorar la conectividad, reforzar la infraestructura de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) preexistente y realizar talleres online con el fin de acelerar los procesos de formación en el uso de tecnologías y aplicaciones de carácter digital entre los docentes (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2020). Pese a esto, estudios posteriores pusieron en evidencia la persistencia de algunas brechas socioculturales y dificultades de la ERE como espacio de aprendizaje, dejando claro que no se trató propiamente de una transformación pedagógica en términos metodológicos o de contenidos (Mendoza Castillo, 2020), sino de una migración de las clases presenciales a un formato virtual que, por su carácter experimental y tentativo, acarreó frustración y agobio en docentes y estudiantes, e incertidumbres sobre sus resultados desde el punto de vista de los aprendizajes (Al Mazrooei et al., 2022; Organización de Estados Iberoamericanos, 2022).

Las consecuencias experimentadas durante la ERE se pueden comprender desde la lógica del Conocimiento Profesional Práctico de la Docencia (Calderón, 2017), que articula los conocimientos y saberes que utilizan los académicos para llevar a cabo su labor, y que incluye su conocimiento sobre la materia, sus concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y las pautas y rutinas de acción que se despliegan en el ejercicio de la docencia. Estos conocimientos que habían sido construidos históricamente sobre la base de la presencialidad y en la interacción directa con el estudiante, durante la ERE se presentaron a través de la pantalla, constituyendo un factor de agotamiento psicológico toda vez que los académicos realizaron un mayor esfuerzo para expresarse y comprender al otro en este nuevo espacio educativo (Aravena-Reyes et al., 2026; Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023).

El reinicio masivo de clases presenciales en 2022 significó una etapa calificada de "nueva normalidad" que reconoció los efectos del confinamiento más allá del ámbito sanitario (Denes & Marquina, 2022), identificando el impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas dimensiones (Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023). Por un lado, estudios de caracterización pospandemia mostraron sistemáticamente un aumento en los problemas de salud mental en los estudiantes universitarios (Antúnez et al., 2023; Aravena-Reyes et al., 2026). Por otro lado, se han identificado rezagos críticos en algunas competencias prácticas genéricas y específicas para algunas disciplinas (Lorca Navarro et al., 2024). Asimismo, una revisión sistemática de estudios cualitativos (Al Mazrooei et al., 2022) señala que las características del retorno a la presencialidad aún se mantienen y obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el fenómeno de desocialización en los estudiantes da cuenta de que la escasa interacción previa ha derivado en una convivencia fragmentada y un incremento en la ansiedad social entre pares (Al Mazrooei et al., 2022), que se traduce en la dificultad de los estudiantes para realizar trabajos colaborativos o presentar sus ideas frente al grupo.

Durante la pandemia e inmediatamente después de ella, la producción científica en Chile ha priorizado investigaciones de carácter cuantitativo y diagnóstico respecto de los efectos de la ERE en la salud mental y los procesos de nivelación académica de los estudiantes (Martínez et al., 2021; Villarroel et al., 2021). En este contexto, existe la necesidad de profundizar desde una mirada cualitativa en la perspectiva del docente universitario, dado su rol central en el proceso educativo. Así, la relevancia y originalidad de esta investigación reside en dar voz a este actor desde su Conocimiento Profesional Práctico de la Docencia (Calderón, 2017), tratando de develar su reflexión —situada desde el espacio de la presencialidad actual— sobre aquellas transformaciones sutiles, pero críticas en el sujeto aprendiz, que hacen necesaria también una transformación en el espacio de formación universitaria. Con ello se busca responder a la advertencia presentada en el informe del CRUCH (2025) sobre el deterioro de la salud mental en estudiantes, la que representa un desafío para las instituciones de educación superior y que exige acciones que permitan transitar desde una contención reactiva hacia una formación que integre el bienestar como elemento inherente del currículum.

2. Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo general explorar y describir los procesos de reflexividad de académicos de la Universidad de Valparaíso sobre la docencia remota durante la pandemia y presencial después del retorno. Los objetivos específicos son: (a) describir los significados particulares y colectivos que sostienen los académicos respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en las transformaciones de la docencia en la ERE y luego del retorno a la presencialidad y (b) describir los significados particulares y colectivos que sostienen los académicos respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los desafíos que emergen luego del retorno a la presencialidad.

3. Método

3.1 Participantes

La selección de los participantes se realizó de modo intencionado, considerando las características del análisis de caso instrumental y colectivo donde el objetivo principal no es la generalización de los resultados sino la profundidad del fenómeno que se presenta en contextos diversos. Así, para la selección de los casos (carreras) se consideraron cinco programas de la Universidad de Valparaíso que comparten la tendencia institucional de aprobación/reprobación durante la ERE y que, consideradas en conjunto, responden a un criterio de "varianza máxima", considerando la diversidad de áreas disciplinares (Ciencias Sociales, Salud, Educación, Ingeniería y Arquitectura) agrupadas por facultad. Esto permite que los hallazgos sean válidos transversalmente pese a lo reducido

de la muestra. Para cada caso se seleccionaron dos participantes, cantidad que se considera suficiente para realizar el contraste intracaso e intercaso.

El total de participantes fue de 10 académicos, con una proporción de 70% mujeres y 30% hombres (ver Tabla 1). Todos cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (a) tener más de cinco años de experiencia en docencia universitaria; (b) realizar docencia en primer o segundo año (asignaturas definidas como teóricas) o en tercer a quinto año (asignaturas definidas como prácticas o teórico-prácticas); y (c) realizar docencia en modalidad ERE durante 2020-2021, sin contar con experiencia previa de docencia online antes de ese periodo.

Tabla 1

Características de los académicos y académicas participantes en el estudio

Caso (carrera)	Género	Código participante	Años de experiencia en docencia universitaria	Nivel en que imparte docencia	Tipo de asignatura que imparte
Arquitectura	Femenino	ARQ1	10 años	1.er semestre	Teórica
	Femenino	ARQ2	20 años	5.º semestre	Práctica
Ingeniería	Femenino	ING1	15 años	1.er semestre	Teórica
	Masculino	ING2	55 años	8.º semestre	Práctica
Obstetricia y Puericultura	Femenino	OP1	12 años	2.º semestre	Teórica
	Femenino	OP2	6 años	6.º semestre	Práctica
Pedagogía en Música	Femenino	PM1	19 años	1.er semestre	Teórica
	Masculino	PM2	20 años	6.º semestre	Práctica
Trabajo Social	Femenino	TS1	17 años	1.er semestre	Teórica
	Masculino	TS2	16 años	5.º semestre	Práctica

3.2 Diseño

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2015; Strauss & Corbin, 2002), con un diseño de análisis de caso instrumental y colectivo (Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003). Este diseño tiene la particularidad de reconocer y valorar lo particular o idiosincrático de cada caso, así como lo común o colectivo en un grupo de sujetos que han vivido una experiencia en común (Stake, 1995), en este caso docentes universitarios que debieron realizar ERE en contexto de pandemia. Su carácter instrumental deviene del ejercicio ordenador de la investigadora por incluir en la selección de participantes todas aquellas dimensiones o variables que, de acuerdo con la información disponible, resultan relevantes para la comprensión del fenómeno a estudiar. Los casos (carreras) fueron seleccionados conforme su tipicidad en el contexto institucional, a la vez que los sujetos participantes fueron seleccionados conforme criterios de varianza que resultan significativos para el problema que se está investigando (sexo, tipo de asignatura, etc.).

3.3 Instrumentos

Entre mayo de 2023 y marzo de 2024 se realizaron un total de 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad, con una duración promedio de 90 minutos, en éstas se realizaron preguntas tendientes a identificar los siguientes ejes temáticos: (a) características de la ERE en comparación con su docencia antes de la pandemia; (b) las características de los aprendices durante la ERE y

sus cambios percibidos cuando se retoman las clases presenciales; (c) desafíos y transformaciones que identifican como necesarias o posibles para la docencia en el futuro.

3.4 Procedimiento y resguardos éticos

El estudio fue aprobado en sus aspectos éticos por el Comité de Ética Científica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso. El reclutamiento de los participantes se realizó a través del correo institucional a todos aquellos docentes que realizaban docencia en aquellas carreras que serían objeto de estudio. Se seleccionaron aquellos que respondieron aceptando la invitación, cuidando de cumplir con los criterios de género y ciclo de formación que se definieron previamente.

Todas las entrevistas fueron realizadas por la investigadora responsable. Las personas entrevistadas aceptaron participar a través de la firma de un consentimiento informado, no recibiendo compensación por ser parte del estudio. Toda la información que aportaron se encuentra debidamente anonimizada y a resguardo por la investigadora responsable.

3.5 Estrategia de análisis

Las entrevistas fueron transcritas por la investigadora y los corpus textuales analizados a través de la técnica de análisis de contenido (Andréu Abela et al., 2007; Krippendorff, 2004; Strauss & Corbin, 2002), utilizando para estos efectos el software NVivo versión 1.7.1. El análisis se realizó siguiendo una lógica inductiva en dos fases sucesivas, en la primera (intracaso) cada uno de los casos fue considerado de forma independiente, elaborando y levantando códigos consistentes con los objetivos de la investigación y otros emergentes.

En el análisis se consideraron los siguientes criterios de rigurosidad y calidad: (a) credibilidad y consistencia interpretativa, a través de la triangulación por pares investigadores; (b) saturación teórica cuando en el análisis intercaso la incorporación de nuevos datos no generaba códigos de segundo orden ni modificaba la estructura de significados previa; (c) transferibilidad, aunque los resultados no aspiran a una representatividad estadística, se realizó un análisis profundo del fenómeno a partir de la descripción densa de los contenidos y la varianza máxima de los participantes.

4. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en torno a dos momentos clave, el primero corresponde al transcurso de la ERE, donde se describen sus inicios y aspectos sutiles del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus posibilidades e imposibilidades que emergen de la formación a distancia y de la pantalla como espacio de aprendizaje.

El segundo momento corresponde a las reflexiones de los docentes en tiempos de pospandemia y luego del retorno a la presencialidad, donde se reconocen déficits, transformaciones y desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el corto y mediano plazo. La Tabla 2 resume el proceso de categorización.

Tabla 2

Resumen jerárquico de categorías

Fase de análisis	Temas emergentes: categorías de segundo orden	Códigos de primer orden
Fase I: Características de la ERE como espacio de aprendizaje.	1. Limitaciones de la pantalla como espacio de aprendizaje.	Acción intrusiva; pantallas negras, intimidad, desconfianza en el proceso.
	2. Limitaciones en la mediación del aprendizaje a través de la pantalla.	Visualización de inequidades, dificultad en la reflexión dialógica, limitada retroalimentación, facilita la no participación, incertidumbre.
Fase II: Retorno a la presencialidad, transformaciones y desafíos.	3. Transformaciones del sujeto aprendiz.	Déficits de contenidos y prácticas, falta de autonomía, detención de procesos de individuación.
	4. Desafíos docentes del retorno a la presencialidad.	Cambio en la docencia, visualizar necesidades del estudiante, condiciones del contrato de aprendizaje, necesidades socioemocionales.

4.1 Inicio de la ERE

El inicio de la ERE es descrito por los docentes como un momento de marcada incertidumbre. No se trata sólo de la transformación de los contenidos a un nuevo formato, sino también de hacerse cargo del déficit en el uso de las herramientas computacionales (el *know-how* de la clase virtual), y los intentos iniciales por recrear las condiciones de la presencialidad; lo cual redunda en una sobrecarga objetiva de trabajo en los docentes:

> "Fue un tremendo desafío efectivamente cuando tú tienes una asignatura que es teórico-práctica, cuando tienes que reformular absolutamente el programa para poder trabajar aspectos procedimentales que son presenciales, en la virtualidad, ese fue el primer desafío... Nosotros hacíamos el taller igual que como si lo hiciéramos en la presencialidad" (OP1).

> "Las profes estuvieron de forma directa e indirecta trabajando 60, 70, 80 horas, nosotros como profesores hicimos lo mismo que nosotros queríamos hacer con los estudiantes, nosotros asumiendo el rol de estudiantes, otro profesor haciendo el rol de profesor para que el resto viera cómo lo teníamos que hacer en esos talleres de telemedicina..." (OP1).

4.2 La virtualidad y la pantalla como espacio de aprendizaje

Con el transcurso de los meses en el permanente ejercicio de comparación con la formación presencial, emergen algunas limitaciones de la virtualidad por el tipo de relación que es posible construir entre docente y aprendices, y de la pantalla como espacio de aprendizaje.

Desde el punto de vista relacional, el carácter de emergencia forzada de esta virtualidad la vuelve una acción calificada como intrusiva y violenta:

> "Me empecé a dar cuenta que los estudiantes, en realidad, no estaban tan cómodos en el Zoom [plataforma de reuniones virtuales] y les era súper incómodo, incómodo porque involucraba un espacio de intimidad que no estaban dispuestos a compartir... y válidamente" (PM2).

> "Fue un punto complicado, complicado... tener que estar develando, cierto, intimidades, situaciones que no necesariamente tú las traes cuando vienes a clase, o sea cuando el estudiante viene a clase todas sus intimidades de su casa quedan allá, uno no irrumpe" (TS1).

En el mismo sentido relacional, la sala de clases presencial recrea un microuniverso hasta cierto punto privado, donde se construye la "confianza" entre los sujetos aprendices y su profesor, en la pantalla, este límite se torna incierto, en parte por la dinámica que se produce durante la clase y su posterior grabación y por la presencia de otros que intencional o inintencionalmente pasan a ser parte de este micro universo privado:

> "Uno por Zoom no puede conversar, porque están todos, da vergüenza, no sé, da vergüenza preguntar quizás, en cambio en la clase presencial es como típico que las personas más tímidas al final uno termina la clase y van y nos preguntan" (OP2).

> "En general, uno habla con mucha confianza, pero quizás qué cosa... como en un acto de confianza... esa confianza que tú encuentras en sala, que también había que considerar ese espacio de confianza dentro de una pantalla negra" (ARQ1).

> "Mucho profesor se dio cuenta que eran unos padres y una familia que estaban en la clase de uno... me escuchaban todos los días. Además, la familia tenía una opinión de la clase... intentas armar como un estado... un espacio de confianza, pero estás en un mundo que es público" (ARQ1).

Por otro lado, la virtualidad forzada y las conductas de los aprendices durante la clase online permitió a los docentes visibilizar y relevar algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje antes invisibilizados por la presencialidad. Se evidencia la diversidad socioeducativa, que se identifica desde las desigualdades existentes entre los estudiantes en términos de acceso y conocimiento de uso de las tecnologías, y la disposición de entornos para el aprendizaje que compiten con el espacio familiar. Por otra parte, el contexto de pandemia propicia la necesidad de un acercamiento al sujeto aprendiz en tanto sujeto pandémico, condición que comparte con el docente y que instala una relación más igualitaria entre ambos que no estaba presente con anterioridad:

> "Me llamó mucho la atención el hecho de la diversidad, y ahí donde uno empezó como a notar, cierto, las inequidades en términos de las posibilidades de estar conectados a la clase, la disposición también de materiales, tuve estudiantes que no tenían la posibilidad de conectarse... la veo que ella está en la cocina y que está preparando almuerzo para sus hermanos" (TS1).

> "Yo creo que hubo intentos importantes para darle más intensidad a este espacio... personalmente, yo creo que fue de los períodos en los que estuve más conversando temas que no tienen que ver necesariamente o estrictamente con Arquitectura... darse el espacio de conversar la extrañeza de ese momento, de vivirlo tanto profesores como estudiantes, desarmar esta figura de que profesores no somos afectados por la contingencia de las cosas... creo que darle un poco más densidad a lo humano" (ARQ2).

La conducta del sujeto aprendiz en la clase online también generó hipótesis respecto de sus motivaciones y disposición al aprendizaje, lo que alimentó la preocupación de los docentes por los resultados del proceso:

> “Entonces ese tipo de cuestiones, ese tipo de actitudes, falta de compromiso; al principio impactó, después uno se indignó, pero al final uno terminó diciendo: Bueno, es así po'. Entonces el 2021 con la segunda cuarentena…uno ya sabía lo que era esto… significaba que uno le iba a hablar a una pantalla sin interacciones y que el estudiante entre menos interacción tuviese la clase, la agradecían” (PM2).

> “Entonces el estudiante se acostumbró a que el profesor le hablara al Zoom así como un programa de televisión… y era imposible sacarlo de esa situación… de una comodidad, pero una comodidad no intencionada en el sentido como de mala intención de no querer hacer nada, pero era una comodidad muy propia de la edad y además una comodidad que fue avalada por la Universidad, porque ésta no quería poner presión y hubo una serie de relajos reglamentarios, pero además es una comodidad que él sentía que lo protegía” (PM2).

En este espacio relacional que emerge en la virtualidad, algunas acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje como la reflexión dialógica y la retroalimentación fueron más difíciles o menos probables que ocurrieran:

> “La interacción… es muy necesaria en la formación inicial docente, la conversación con los estudiantes, el diálogo… tiene que ser dialógico, no puede ser: eh, ya léanse esto y después yo les pregunto en una prueba. No es aprendizaje de materia, de contenidos… es muy necesaria la reflexión… eso es conversarlo y que ellos reflexionen mucho en trabajo en equipo, trabajo en grupo, reflexionando en torno a situaciones complejas, a posiciones de distintos autores… y claro eso online era imposible… hacerlos reflexionar y conversar de manera profunda todos estos temas, hay que generar un ambiente para que se produzca esto, ese ambiente es imposible generarlo a través de una pantalla” (PM1).

> “Establecer una relación de confianza que es una cuestión base en la realización del taller, de confianza porque cada estudiante presenta sus trabajos, el resto lo escucha… es una relación entre confianza y complicidad con respecto del trabajo que se lleva adelante. Eso diría yo que fue lo más dificultoso, porque había estudiantes que no se conocían” (ARQ1).

Por último, emergen también algunas limitaciones de la pantalla como espacio de aprendizaje. Mientras que en la sala de clases existen múltiples formas de estar o mostrarse del aprendiz, en la pantalla la relación educativa pierde “densidad” y se vuelve una “muralla” donde el aprendiz puede hacerse presente o desaparecer conforme prende o apaga su cámara en un acto de todo o nada que no se replica en la presencialidad:

> “El anonimato, también era mucho más fácil pasar piola por así decirlo, como entre comillas. Simplemente poner la pantalla nomas, cosa que no se puede hacer aquí de manera fácil; hay menos capas, no cierto, como que uno cuando está en la presencialidad hay más capas de interacción. A través de la pantalla son muy pocas, es más fácil exponerse y es fácil apagarse” (ARQ2).

Asimismo, la pantalla del ordenador no logra recrear algunas dimensiones de la acción práctica, ni posibilitar algunas de las cualidades más sutiles del aprendizaje muy propias de las particularidades de las disciplinas o profesiones:

> "Yo creo que es similar, pero la principal diferencia es como el entorno, es diferente también la experiencia de ir al hospital, de realmente enfrentarse a una mamá, no es la compañera, hay otras colegas, tratábamos de hacerlo todo como muy muy similar, pero el entorno en el fondo es totalmente diferente" (OP2).

> "La experiencia... la experiencia en sala, el trabajo manual, el trabajo análogo. Todas esas cosas para nosotros son súper relevantes... sobre todo el trabajo análogo, entonces, enfrentar el trabajo análogo con un mundo digital... es complejo, tiene que ver con la creatividad, también tiene que ver con el acercamiento en términos de asegurarse de una competencia visoespacial, aquí hay una relación de material, una relación de comprensión tridimensional, una comprensión de la idea del vacío, todas esas cosas en términos que las ves físicamente porque una pantalla, aunque se diga que es un programa tridimensional, tú ves una cuestión bidimensional" (ARQ1).

4.3 Reflexiones pospandemia: transformaciones y desafíos

El retorno a la presencialidad el año 2022 implicó un reencuentro entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y también un reconocimiento de aquellas transformaciones que surgieron desde la pandemia y de la ERE, que configuran desafíos a corto y mediano plazo.

Parte importante del relato de los docentes caracteriza al sujeto aprendiz que retorna a la docencia presencial desde algunos déficits que incluyen ausencia de contenidos de aprendizaje, falta de integración de estos en el mundo de la práctica, inadecuadas técnicas de estudio y de organización del tiempo, y baja motivación académica:

> "El equipo estaba como muy consciente de que había aspectos que tenían que reforzar dentro de los talleres en el nivel que seguía... hubo un reforzamiento de los aspectos procedimentales que finalmente eran los que más nos complejizaba el desarrollo en esta asignatura" (OP1).

> "Al principio los cabros estaban, así como reacios, reticentes de que 'pucha, hacer un proyecto' y hay mucha inseguridad también" (PM1).

> "Me dice un alumno: profe, yo estudio de YouTube. Pero es que ahí tenemos problemas... no tiene su cuaderno de ejercicio... el tema de la salida, la junta, los juegos, que si tienen pruebas tienen que distribuir el tema en el estudio y no a última hora... una de las cosas que más cuesta y que más les costó el 2022 fue precisamente el tema de tratar de que el alumno se interesase en aprender. Les costaba mucho el tema de mantener el silencio, les costaba mucho el tema de concentrarse, les costaba mucho el tener inquietudes por aprender... en primer año es donde está la batalla y la lucha contra el desinterés, las ganas, el que ellos tengan ese hábito de estudio, que quieran preguntar. Difícil, difícil, mantienen una actitud, así como que a todos los mandaron obligados. la verdad que el alumno después de la pandemia no tiene cuaderno, no escribe, solamente mira" (ING1).

La ERE, con las limitaciones que impuso desde el punto de vista de la interacción social con docentes y compañeros, y la imposibilidad de participar de experiencias fuera de lo académico, vinculadas a la vida universitaria son señaladas por los docentes como

causantes de una especie de "detención" en los procesos habituales de autonomía e individuación en el contexto de la vida universitaria. Este menor desarrollo de los aprendices impacta su forma de aprender, la que se torna estratégica e instrumental, limitando con ello el alcance más reflexivo del aprender:

> "La autonomía es cada vez más difícil pedirla, pero también es algo que para los equipos docentes es algo que debemos empezar a trasparentar y pedir, exigir, formar estudiantes en su condición de autonomía respecto a sus respuestas en los procesos. Tiene que ver mucho con externalizar la propia dinámica de aprendizaje... a ver cómo explico. Muchas veces piensan que los procesos y las decisiones que ellos toman es porque profesores les piden que hagan ciertas cosas, no es cierto. 'Es que usted me dijo'; 'es que yo lo moví aquí porque usted me recomendó eso'" (ARQ2).

> "Estudiantes que conceptualizan en grandes verdades y cierran los temas ahí. ... como que cierran rápidamente conceptos, grandes conceptos y eso merma mucho el proceso del conocimiento avanzado que podría tener la Universidad" (ARQ2).

> "La experiencia universitaria no es solamente de aula, no es solamente de la escuela, no es de la carrera... tiene muchos escenarios que permiten al estudiante participar o no, participar con más o menos protagonismo a veces, hay mucho más espesor... tiene que ver con el proceso de su individuación o como se hacen individuos únicos con intereses únicos en la medida que prueban o tienen la posibilidad de probar en esta multiplicidad" (ARQ2).

Los déficits y transformaciones identificados por los docentes configuran cambios sutiles en la docencia más allá de la nivelación de contenidos o habilitación de competencias, se trata de aspectos que se expresan en una preocupación por fortalecer los procesos de autonomía e individuación que se logran en la presencialidad y una preocupación por el estudiante como sujeto afectado por preocupaciones y ansiedades que quedan como resultados de la pandemia:

> "Es difícil llegar a un aula y simplemente dictar una clase, yo creo que eso no es una manera ya válida, quizás para algunos si, para mí no, pensando como en el éxito de los procesos formativos. Yo creo que hay que tratar con personas. Hay que generar un lazo, no necesariamente de vinculación afectiva de como que somos amigos o maternal... sino del grupo docente... estamos dándole responsabilidades a los estudiantes, estamos comprendiendo también que ahí hay personas y dentro de eso, el escenario de poder generar un lugar de confianza también es necesario" (ARQ2).

> "El poder hacer procesos conscientes de aprendizaje. El entender que cuando algo no resulta bien, está bien que no resulte bien, pero tengo que analizar, por qué no resultó bien... no por eso pedirle a la universidad, o al grupo de profesores que te lo resuelvan, sino asumir con autonomía las consecuencias de aquello" (ARQ2).

> "No podemos dejar de lado el cómo el estudiante se siente el momento de llegar, o sea el mirar al estudiante, el preocuparse cuando uno ve que un estudiante está un poco más alejado... derivar a los estudiantes que dejan de venir a clase o que no están participando, o sea, hay una conexión para poder rescatar a esos estudiantes, poder derivarlos a los apoyos de la DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles)" (OP1).

Como se ha descrito en apartados precedentes, la ERE supuso una transformación del escenario de aprendizaje, y con ello una transformación del sujeto aprendiz y sus formas de relacionarse con el aprender. En el relato de los docentes estas nuevas formas

tensionan la vuelta a la presencialidad, y requieren de una actualización del contrato de aprendizaje en torno a dos ejes que se interrelacionan: (a) incentivar al sujeto aprendiz a asumir una mayor responsabilidad por su proceso de aprendizaje, y (b) explicitar las coordenadas ético-profesionales sobre las cuales se construye este aprendizaje.

> "Yo digo lo que nosotros hacemos acá es lo que ustedes también después hacen con las personas, si yo acá no es que les enseñe, sino que yo les presento cosas. Ustedes verán lo que toman, lo que dejan, como lo van articulando... como poder recuperar también eso, el tema de lo ético ¿no? de lo que implica el compromiso individual personal con la propia formación en virtud del compromiso que están asumiendo posteriormente en el campo profesional" (TS1).

> "Tomar conciencia de que, de la labor, de la responsabilidad que significa ser profesor y se van, vamos también hablando de las experiencias de ellos como estudiante en la enseñanza media y en la enseñanza básica, y qué cosas mejorarían, qué cosas cambiarían, cuáles son las transformaciones necesarias, y ahí ellos van aportando con sus vivencias, con sus experiencias, se van conociendo y yo creo que van adquiriendo y desarrollando un pensamiento crítico que les permite ser más creativos, proponer más cosas diferentes e innovadoras y motivarse también con el tema de la docencia" (PM1).

5. Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten un análisis más profundo de la crisis de formación en la pospandemia. No se trata sólo de déficit de contenidos, de los cuales las distintas asignaturas pueden dar cuenta a través de ajustes metodológicos de carácter nivelatorio, sino de una detención en procesos de autonomía e individuación del sujeto aprendiz, que históricamente avanzaban de forma natural con el ingreso a la universidad y la relación entre pares y con los docentes. Estos resultados coinciden con la revisión de Chapa González (2025), quien destaca el rol del docente como facilitador activo en el desarrollo de la autonomía, a partir de su relación directa con el aprendiz, aspecto que se vio debilitado por la mediación instrumental de la pantalla.

Los déficits percibidos por los docentes, respecto de la socialización de los actuales aprendices y la ansiedad que les genera enfrentar las demandas de la docencia presencial concuerdan con lo reportado por Aravena-Reyes et al. (2026), quienes describen el retorno a la docencia presencial como un periodo de adaptación individualizada y hasta cierto punto fragmentada, que ha tenido una merma del sentimiento de pertenencia institucional de los aprendices.

Mientras que investigaciones previas se han centrado en diagnósticos sobre la conectividad (Villarroel et al., 2021) o sobre la salud mental (Barrera-Herrera & San Martín, 2021; Lorca Navarro et al., 2024; Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2023; Morán & Calderón, 2021; Morán-Kneer et al., 2022) como dimensiones separadas tanto en la ERE como en la docencia pospandemia, el presente estudio a partir de la metodología cualitativa permite explorar una mirada más integrada al identificar que el Conocimiento Profesional Práctico de la Docencia de los académicos reconoce que debió ser reconfigurado no sólo en lo tecnológico y en los contenidos, sino en la gestión de la presencia social y el soporte socioemocional durante la pandemia, y que requiere seguir siendo objeto de reflexión en la docencia presencial actual. La vuelta a la docencia presencial el año 2022 no significó una restauración del pasado, sino la emergencia de un nuevo escenario donde el estrés académico (Lorca Navarro et al., 2024) y las transformaciones del sujeto aprendiz obligan a una actualización del contrato de aprendizaje hacia modelos más flexibles y humanos (Sánchez Antonio &

Reyes de la Cruz, 2023), por una parte, pero que también equilibren la responsabilidad y la autonomía del aprendiz en su propio proceso.

5.1 Recomendaciones para la acción

Respecto de las implicancias y recomendaciones para las políticas públicas, los resultados de esta investigación instan a las instituciones de educación superior a transitar desde una contención reactiva hacia una formación que integre el bienestar como parte inherente del currículum. De acuerdo con las orientaciones de la Subsecretaría de Educación Superior (2024), es recomendable impulsar el trabajo de las unidades de gestión docente presentes en todas las instituciones de educación superior y también en algunas carreras, a fin de estimular la reflexión curricular de los docentes. Esto permitiría: (a) capacitar a los docentes en el manejo de la ansiedad social en el aula física y (b) reconocer y socializar buenas prácticas docentes, en la línea del fortalecimiento de los procesos de autonomía e individuación.

5.2 Limitaciones y direcciones futuras

Respecto de las limitaciones y futuras líneas de investigación, una limitación relevante es el tamaño de la muestra (N = 10) que, si bien permitió alcanzar una profundidad interpretativa, restringe la transferibilidad de los resultados. También se reconoce que un posible criterio de memoria (sesgo de recuerdo) pudo haber estado presente en los relatos, ya que la investigación se llevó a cabo pasado poco más de un año desde la ERE. Los estudios futuros en esta línea podrían incluir metodologías cuantitativas y cualitativas intra e interinstitucionales, que aporten evidencia sobre la efectividad de los cambios curriculares en la línea del bienestar de los actores del proceso de formación universitaria.

6. Conclusiones

El objetivo central de la presente investigación ha sido relevar las reflexiones de los docentes universitarios, como actores privilegiados capaces de describir el curso y las consecuencias de la ERE, desde la mirada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se materializan en el contexto de la formación universitaria. Desde las transformaciones reconocidas, emergen con cierta naturalidad recomendaciones que ponen el acento tanto en lo particular de la disciplina que se enseña, como en aspectos generales de la adaptación a la vida universitaria. En esta investigación se reconoce que el conocimiento profesional práctico de la docencia universitaria, construido por los profesores a partir de su experiencia, se desarrolla mediante un proceso dinámico de reflexión y cambio. Al mismo tiempo, constituye una fuente valiosa de conocimiento sobre dimensiones sutiles de la enseñanza y el aprendizaje, capaz de fundamentar acciones docentes que favorezcan los procesos formativos en un contexto inevitablemente transformado por la ERE.

References

Acevedo-Duque, Á., González-Díaz, R. R., González-Delard, C., & Sánchez Díaz, L. (2021). Teletrabajo como estrategia emergente en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(3), 460-476. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740030

Al Mazrooei, A. K., Hatem Almaki, S., Gunda, M., Alnoor, A., & Manji Sulaiman, S. (2022). A systematic review of K–12 education responses to emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education, 68*(6), 811–841. https://doi.org/10.1007/s11159-023-09986-w

Andréu Abela, J., García-Nieto, A., & Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Antúnez, Z., Vergara, R. C., Langer, Á. I., Santander, J., Baader, T., Álamo, C., Arce, M., Delgado, B., Laurin, K., & Moncada, C. (2023). Impact of mental health problems and social support on sleep quality: Follow-up before and during the first eight months of the COVID-19 pandemic in Chilean university students. *Anales De Psicología / Annals of Psychology, 39*(2), 188–196. https://doi.org/10.6018/analesps.517321

Aravena-Reyes, A., Alarcón-Barrueto, E., & Castro-Días, P. (2026). Universitarios en pandemia: análisis cualitativo de artículos Wos/Scopus/Scielo sobre países iberoamericanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 24*(2), 1-37. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.24.2.7078

Barrera-Herrera, A., & San Martín, Y. (2021). Prevalencia de sintomatología de Salud Mental y hábitos de salud en una muestra de universitarios chilenos. Psykhe, 30(1), 1-16. https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813

Calderón, C. (2017). *Conocimiento profesional práctico de la docencia en profesores universitarios. Análisis de casos en contextos de diversidad socioeducativa*. [Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168041

Chapa González, D. M. (2025). Autonomía en el Aprendizaje y el Apoyo a la Autonomía Docente en Estudiantes Universitarios: Revisión Sistemática. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa, 5*(2), 1-29. https://doi.org/10.55040/rtz5a066

Corporación Andina de Fomento & Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Editorial CAF. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/657e3543-74b1-4163-89e5-8e422d23edd8/content

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2020). *Informe del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas Proyecto de ley sobre aranceles de Educación Superior*. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=193756&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2025). *Bienestar universitario: claves para la convivencia y salud mental. https://consejoderectores.cl/wp-content/uploads/2025/06/Bienestar-Universitario-v9-1.pdf*

Denes, C., & Marquina M. (2022). La educación superior de la pre y post pandemia en América Latina y el Caribe. *Revista de Educación Superior en América Latina,* (12), 1-6. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14920

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol. II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (V. Weinstabl de Iraola, Trad.). Editorial Gedisa.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.

Lorca Navarro, M. R., Araya Orellana, E. M., Da Bove Rybertt, V., Arteaga San Martín, R., & Bouquillard Escalona, V. (2024). Estrés en estudiantes universitarios de carreras de la salud: Impacto al retorno a educación presencial post pandemia por Covid-19. *Salud Uninorte, 40*(3), 759-772. https://doi.org/10.14482/sun.40.03.025.002

Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V., & Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia Psicológica, 39*(3), 405-426. https://doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405

Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 50*(número especial), 343–352. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2023). *Efectos de la pandemia en la salud mental y en la convivencia de las comunidades educativas: Estado del arte de la investigación nacional e internacional*. Evidencia 57. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19441

Morán-Kneer, J. A., Calderón, C., Miranda-Castillo, C., Labbé, Y., & Placencia-Cofré, V. (2022). Entrar a la universidad en pandemia: rol mediador de la regulación emocional en los síntomas depresivos. *Revista de Psicología, 31*(2), 1-9. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2022.64969

Morán, J., & Calderón, C. (2021). *Adaptación al contexto académico 2021: percepciones de estudiantes de educación superior de la región de Valparaíso*. Universidad de Valparaíso; Instituto Milenio para la investigación en Depresión y Personalidad. http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/3985

Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Informe Diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. https://oei.int/wp-content/up loads/2022/05/informe-diagnostico-educacion-superior-y-ciencia-post-covid-19-oei.pdf

Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina, 36*, 1-15. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Robles-Ojeda, F. J., Galicia-Moyeda, I. X., & Sánchez-Velasco, A. (2023). Satisfacción y estrés en docentes por las actividades a distancia ante la contingencia por COVID-19. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 1-17. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14499

Sánchez Antonio, J. C., & Reyes de la Cruz, V. G. (2023). Re–inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos–pandémica. *Revista de la Educación Superior, 52*(208), 1-20. https://doi.org/10.36857/resu.2023.208.2652

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquía.

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Recomendaciones y orientaciones del Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior*. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/05/Recomendaciones-y-Orientaciones-Salud-Mental-Educacion-Superior.pdf

Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, F. (Eds.). (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Ediciones Aljibe.

Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria, 14*(6), 65-76. https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065

Statements

Originality Statement: This article is an original work and has not been previously published or made publicly available.

Funding: This research was funded by the Internal Competitive Research Fund for Faculty Members (Concurso Interno Fondo Concursable de Investigación para Académicos y Académicas) of the Faculty of Social Sciences at Universidad de Valparaíso (Exempt Decree 3900 of December 29, 2022, Universidad de Valparaíso).

Acknowledgments: The author thanks the Research Coordination Office of the Faculty of Social Sciences at Universidad de Valparaíso for its support with the administrative management of this research.

Conflicts of Interest: The author declares no conflicts of interest. The author is a tenured professor at the School of Psychology, Faculty of Social Sciences, Universidad de Valparaíso. To minimize any potential undue influence, all participants were affiliated with academic units other than the author's own and had no familial relationship with, or prior acquaintance with, the author before taking part in the study.

Ethics Committee Review Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the Faculty of Social Sciences at Universidad de Valparaíso, act number 01, date of approval January 25, 2023.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all participants involved in the study.

Data Availability Statement: Not applicable

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the author did not use artificial intelligence tools.

IJP&PP

Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy
eISSN 2810-6598

Review Article
DOI: 10.56754/2810-6598.2026.0070

Extracurricular activities and labor market entry among psychology students: A narrative review with a structured search

(Actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología: Una revisión narrativa con búsqueda estructurada)

Andrea Cerda González [1,*] and María Jesús Valenzuela González [2]

[1] Faculty of Psychology, Universidad de Talca, Chile; andreacerda@utalca.cl
[2] Faculty of Psychology, Universidad de Talca, Chile; maria.valenzuela@utalca.cl
* Correspondence: andreacerda@utalca.cl

Reference: Cerda González, A., & Valenzuela González, M. J. (2026). Extracurricular activities and labor market entry among psychology students: A narrative review with a structured search (*Actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología: Una revisión narrativa con búsqueda estructurada*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, *3*(2), 349-379. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0070

Editor: Ricardo Jorquera, Universidad de Atacama, Chile

Reception date: 21 Apr 2026

Acceptance date: 20 Jul 2026

Publication date: 28 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract: *Background*: Employability gaps among psychology graduates pose a significant challenge for higher education worldwide. This study aimed to synthesize empirical evidence on the relationship between extracurricular activities and labor market entry among psychology students through a narrative review based on a structured search informed by selected PRISMA 2020 reporting guidelines. *Method*: Seven studies published between 2012 and 2025 were included. They were identified through a structured search using digital tools to support the review of the academic literature. *Results*: The findings were organized into four main dimensions: the development of transferable skills, the construction of professional networks, the clarification of vocational identity, and inequalities in access to these experiences. *Conclusions*: The results suggest that activities such as volunteering, internships, research experiences, and service-learning practices may facilitate the transition to the labor market by enabling students to apply knowledge in real-world contexts, develop practical skills, and establish contact with supervisors and potential employers. However, the evidence also indicates that access to these opportunities is not equitable. *Implications*: The findings highlight the need for greater institutional recognition of extracurricular activities and the promotion of equitable access to these opportunities.

Keywords: Employability; extracurricular activities; higher education; work readiness; professional development.

Resumen: *Antecedentes:* Las brechas de empleabilidad en graduados de psicología constituyen un desafío relevante en la educación superior a nivel internacional. El objetivo de este estudio fue sintetizar evidencia empírica sobre la relación entre actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología, mediante una revisión narrativa basada en una búsqueda estructurada guiada por algunos lineamientos PRISMA 2020. *Método:* Se incluyeron siete estudios publicados entre 2012 y 2025, identificados a través de una búsqueda estructurada mediante herramientas digitales de apoyo a la revisión de literatura académica. *Resultados:* Los hallazgos se organizan en cuatro dimensiones principales: desarrollo de competencias transferibles, construcción de redes profesionales, clarificación de la identidad vocacional y desigualdades en el acceso a estas experiencias. *Conclusiones:* Los resultados sugieren que actividades como el voluntariado, los internados, las experiencias de investigación y las prácticas de aprendizaje-servicio podrían favorecer la transición al mundo laboral, al facilitar la aplicación del conocimiento en contextos reales, el desarrollo de habilidades prácticas y la generación de oportunidades de contacto con supervisores y potenciales empleadores. No obstante, la evidencia también indica que el acceso a estas oportunidades no es equitativo. *Implicaciones:* Se plantea la necesidad de avanzar hacia un mayor reconocimiento institucional de las actividades extracurriculares y promover condiciones de acceso equitativas.

Palabras clave: Empleabilidad; actividades extracurriculares; educación superior; preparación para el trabajo; desarrollo profesional.

Resumo: *Antecedentes:* As lacunas de empregabilidade entre graduados em psicologia constituem um desafio relevante para o ensino superior em âmbito internacional. O objetivo deste estudo foi sintetizar evidências empíricas sobre a relação entre atividades extracurriculares e inserção no mercado de trabalho de estudantes de psicologia, por meio de uma revisão narrativa baseada em uma busca estruturada orientada por algumas diretrizes de relato do PRISMA 2020. *Método*: Foram incluídos sete estudos publicados entre 2012 e 2025, identificados por meio de uma busca estruturada com o uso de ferramentas digitais de apoio à revisão da literatura acadêmica. *Resultados*: Os achados foram organizados em quatro dimensões principais: desenvolvimento de competências transferíveis, construção de redes profissionais, clarificação da identidade vocacional e desigualdades no acesso a essas experiências. *Conclusões*: Os resultados sugerem que atividades como voluntariado, estágios, experiências de pesquisa e práticas de aprendizagem-serviço podem favorecer a transição para o mercado de trabalho, ao possibilitarem a aplicação do conhecimento em contextos reais, o desenvolvimento de habilidades práticas e a criação de oportunidades de contato com supervisores e potenciais empregadores. No entanto, as evidências também indicam que o acesso a essas oportunidades não é equitativo. *Implicações*: Destaca-se a necessidade de avançar em direção a um maior reconhecimento institucional das atividades extracurriculares e de promover condições equitativas de acesso.

Palavras-chave: Empregabilidade; atividades extracurriculares; ensino superior; preparação para o trabalho; desenvolvimento profissional.

1. Introduction

Labor market entry among psychology graduates has become an ongoing concern for the higher education system. Although the discipline continues to expand, university graduation does not guarantee direct or rapid entry into the labor market; instead, it often involves uncertain and prolonged job-search trajectories (Juliá, 2013). This situation is not unique to psychology; across university disciplines, the growing expansion of higher education has significantly increased the number of graduates competing in increasingly demanding labor markets, without an academic degree alone guaranteeing successful labor market entry (Moxey & Simpkin, 2021). Recent research with employers confirms that academic degrees, although still valued, are insufficient to differentiate candidates in entry-level selection processes, leading organizations to incorporate participation in extracurricular and co-curricular activities, as well as competency-based hiring practices, into their hiring decisions (Gault et al., 2025). In the United States, 117,000 psychology degrees are awarded (Salomon et al., 2022), while in the United Kingdom more than 77,000 students are enrolled in undergraduate psychology programs (Bromnick et al., 2012). However, the proportion who enter occupations directly related to professional practice as psychologists remains limited. In English-speaking contexts, professional entry figures are revealing, as only a very small proportion of degree holders, around 6%, go on to practice as professionally registered psychologists, while fewer than one-third obtain employment directly related to their field of study (Dutta et al., 2025). This trend has increased interest in educational experiences that strengthen transferable skills and career preparation. In this context, the relationship between labor market entry and educational experiences is especially relevant because the contemporary labor market requires not only disciplinary knowledge but also applied competencies and professional networks that are often acquired outside the formal curriculum. Research conducted with university students from different disciplines shows that participation in extracurricular activities, particularly leadership roles in clubs, societies, and student organizations, contributes to the development of skills such as communication, teamwork, organization, and problem solving, competencies that employers consistently value (Hui et al., 2021; Li et al., 2022; Moxey & Simpkin, 2021).

In Chile, this discussion is particularly relevant due to the sustained growth in the supply of psychology education. Psychology training in Chile is currently offered through 157 programs across 50 universities, with enrollment exceeding 52,000 students and more than 6,700 graduates each year (Pardo-Garrido et al., 2025). This growth has led to the expansion of psychology education in Chile, contributing to the prevalence of often poorly paid jobs and more complex labor market entry trajectories for graduates (González & Laborda, 2025). The oversupply of professionals has led to increasingly precarious employment, low wages, and high turnover, particularly in positions requiring specialization, also affecting the mental health and well-being of new graduates who face difficulties accessing opportunities for further training and specialization (González & Laborda, 2025). Official employability and income data confirm this picture: one year after graduation, only 61.6% of psychology graduates are employed, rising to 77.9% in the second year (Ministerio de Educación de Chile, n.d.). Recent historical trends (2020–2024) also show that first-year employability, after reaching its highest point in 2022 (66.1%), declined to 56.2% in the most recent available cohort, a pattern consistent with the described scenario of a growing supply of graduates and professional oversupply (Ministerio de Educación de Chile, n.d.). In this context, the recent amendment to Chile's Health Code (Código Sanitario), which includes psychology among the health professions and proposes a National Knowledge Examination (Examen Único de Conocimientos), represents an opportunity to move toward more regulated training standards (Cornejo & Laborda, 2025; Cornejo & Lira-Mendiguren, 2025). From the perspective of employers, this context of oversupply and precarious employment translates into greater attention to competencies and experiences that complement academic performance, particularly those demonstrating leadership capacity and the practical application of transferable skills (Gault et al., 2025; Schweinsberg et al., 2021).

Extracurricular activities could foster career preparation, professional networks, and greater clarity regarding possible occupational pathways, all key elements for early labor market entry (Mainga et al., 2022). However, in psychology, evidence on this phenomenon remains fragmented across different types of extracurricular activities and their varying effects on employability. Against this backdrop, it is relevant to synthesize how these experiences contribute collectively to labor market entry and the professional development of psychology students and graduates. However, no prior narrative reviews based on structured searches were identified that integrate this evidence specifically among psychology students. This issue has direct implications for the design of public policy in higher education; to the extent that extracurricular activities are linked to employability outcomes, ministries of education and accreditation bodies should consider these factors when evaluating educational programs (Wu et al., 2022).

1.1 Theoretical Framework and Origin of the Problem

The issue addressed in this study lies at the level of higher education public policy, specifically in the area of the quality of professional training and curricular relevance. In Chile, Law 21.091 on Higher Education (2018) established mandatory institutional accreditation and paved the way for new criteria for evaluating the quality of university programs. However, accreditation in psychology remains voluntary, and there are no national standards regulating training quality or guidelines regarding the role that extracurricular activities should play (González & Laborda, 2025). This situation is especially relevant given that Chile has the highest per capita rate of psychologists in the world: the supply of training programs peaked in 2023, with 168 programs across 50 universities, while the number of active psychologists reached 79,467 in 2022 (Pardo-Garrido et al., 2025). This unregulated growth deepens the challenges of expansion and oversupply described above and raises additional concerns about the quality and relevance of training (González & Laborda, 2025; Rehbein et al., 2025). Beyond the employability rates already noted, administrative data from

the Superintendence of Health (2023), based on the National Registry of Health Care Providers, show how professional practice is currently configured in the country. In particular, clinical activity recorded through the health system is heavily concentrated in the Metropolitan, Biobío, and Valparaíso Regions, which account for approximately 73% of active psychologists. Likewise, the Metropolitan Region alone accounts for nearly half of psychologists providing services to beneficiaries of Chile's private health insurance system (ISAPRE) nationwide. The report itself cautions that registration as a provider does not necessarily imply engagement in clinical practice, highlighting both the magnitude of the professional supply and the limitations of available official information for accurately characterizing the field of psychology practice in Chile. This is particularly relevant to the design of graduate profiles and the regulation of professional practice in psychology, areas in which, as described below, the country still lacks specific standards.

In Chile, psychology training at state universities has progressively shifted toward a competency-based approach in response to changes in higher education and the need to reach consensus on standards of professional performance (Juliá, 2013). This process prompted the definition of graduate profiles oriented toward the development of generic and specific competencies, seeking a common curricular framework that responds more appropriately to increasingly complex social, educational, and labor demands (Juliá, 2013). The rapid expansion of programs and institutional heterogeneity have raised questions about which educational experiences effectively contribute to developing these competencies in real-world settings, given the historical emphasis of undergraduate programs on the transmission of scientific and methodological content over the applied training noted above (Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019). University students themselves identify extracurricular activities and internships as the strategies they value most for work preparation, above academic performance and institutional *networking* (Kang, 2023).

In this study, extracurricular activities are understood as experiences undertaken outside the formal curriculum that complement the consolidation of knowledge and foster the development of skills relevant to professional training (Tran, 2017, as cited in Díaz-Iso et al., 2020). In relation to the transition into the labor market, the literature uses various concepts, such as labor market entry, employability, *career preparation*, and *work readiness*. Across the studies analyzed, these terms tend to reflect various definitions and approaches that in some cases overlap or are not explicitly delineated, making conceptual distinctions difficult (Barton et al., 2017; Bromnick et al., 2012; Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019; Hoerger, 2022; Moulton-Perkins et al., 2019; Salomon et al., 2022). This study addresses them as related dimensions of the same phenomenon, while acknowledging differences in emphasis and scope.

Within this framework, empirical evidence suggests that extracurricular activities, especially volunteering and internships, gives students relevant work experience that improves their employment and future training prospects (Barton et al., 2017; Moulton-Perkins et al., 2019). These experiences facilitate connections between academic knowledge and its application in real-world contexts, so students can link their psychology training to concrete situations and develop the skills they need for the workplace (Bromnick et al., 2012; Dutta et al., 2025; Schweinsberg et al., 2021). The evidence also suggests that students actively seek such experiences as part of their career preparation, underscoring the importance of higher education institutions promoting and making these opportunities visible within the educational process (Dutta et al., 2025; Salomon et al., 2022). An integrated understanding of these mechanisms requires a variety of methodological approaches that include both qualitative analyses, which can capture mechanisms and meanings, and correlational analyses, which can estimate magnitude and employability outcomes (Giancaspro & Manuti, 2021), while considering both the educational mechanisms involved and their implications for curricular design in higher education.

1.2 State of the Evidence and Rationale for the Narrative Review with a Structured Search

Available studies have limited examination of this relationship, focusing their analyses on particular types of activities (volunteering, internships, or research experiences) without systematically integrating the evidence or considering their combined effect on employability. Some studies included in this review focus on volunteering and its effects on competency development and professional motivation (Barton et al., 2017; Bromnick et al., 2012), whereas others examine placements in services and institutions as a means of gaining relevant clinical experience (Dutta et al., 2025; Moulton-Perkins et al., 2019). At the same time, one line of research addresses undergraduate research experiences as a form of work-integrated learning (Golding et al., 2019; Hoerger, 2022), and other studies analyze how students seek and access different career preparation experiences (Salomon et al., 2022). A narrative review based on a structured search following selected PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021) makes it possible to synthesize dispersed findings rigorously and transparently, facilitating the identification, selection, and critical analysis of the available evidence. One relevant aspect emerging from the studies analyzed is that the available evidence is not restricted exclusively to undergraduates; in some cases, it includes graduates in the early stages of labor market entry, and in two cases, faculty members involved in educational processes serve as informants. This suggests that the literature tends to address educational processes and the transition to employment jointly rather than treating them as clearly differentiated stages. It is difficult to isolate the specific effect of extracurricular activities undertaken during undergraduate education because several studies analyze them in continuity with subsequent experiences of professional entry. This situation reveals a limitation in delineating the object of study and points to the need for future research to more clearly distinguish the impact of these activities at different stages of professional development.

The research question guiding this study is: How are extracurricular activities related to labor market entry among psychology students?

2. Objectives

The general objective of this study was to synthesize the available evidence on the relationship between extracurricular activities and labor market entry among psychology students through a narrative review based on a structured search. The specific objectives were (a) to identify the effects associated with participation in extracurricular activities among psychology students and (b) to describe how extracurricular activities are related to preparation for labor market entry.

3. Method

3.1 Design

A narrative review based on a structured literature search was conducted following selected PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021) to identify, select, and synthesize the available evidence on the relationship between extracurricular activities and labor market entry among psychology students. Specifically, the guidelines concerning the study-selection flow diagram, presentation of the characteristics of included studies, and narrative synthesis of findings were followed and adapted to the exploratory and non-systematic nature of the design. A narrative review was chosen given the early stage of evidence in this field and the methodological heterogeneity of the available studies, which makes quantitative synthesis techniques such as meta-analysis inappropriate.

The exploratory nature of the design is grounded in the scarcity of previous reviews specifically integrating evidence on extracurricular activities and employability among psychology students, which justifies an approach aimed at mapping the field and generating hypotheses for future research rather than estimating precise effects.

3.2 Eligibility Criteria

Table 1 presents the inclusion and exclusion criteria used to select the studies.

Table 1

Study inclusion and exclusion criteria

Inclusion criteria	Exclusion criteria
Empirical studies published between 2010 and 2026.	Studies focusing exclusively on the formal curriculum.
Population: undergraduate psychology students and/or recent graduates.	Studies that did not include psychology students or graduates.
Studies examining extracurricular or co-curricular activities.	Studies unrelated to employability or work readiness.
Studies reporting outcomes related to employability, work readiness, or labor market entry.	Theoretical reviews, editorials, or articles without empirical data.
	Systematic reviews, essays, or conference proceedings.

3.3 Search Strategy

The literature search was conducted in April 2026 using digital tools to support the review of the academic literature, specifically through the Elicit platform, which was used as a support tool to identify potentially relevant studies.

Elicit was used in three phases of the process: (1) during the search phase, to generate an initial list of potentially relevant records by entering natural-language search strings; (2) during the initial screening phase, to review titles and abstracts and apply the population-based inclusion criterion; and (3) during the extraction phase, to support the systematization of information from each included study. Full texts were retrieved using institutional tools for access to the academic literature.

The search strategy considered the following eligibility criteria: publication period (2010–2026), empirical studies, a population comprising psychology students or graduates, extracurricular or co-curricular activities, and the presence of outcomes related to employability, work readiness, or labor market entry. Combinations of English-language terms related to population, type of activity, and outcomes were used, such as: ("psychology students" OR "psychology undergraduates") AND ("volunteering" OR "internship" OR "work experience" OR "extracurricular") AND ("employability" OR "career preparation" OR "work readiness" OR "graduate outcomes"). The initial review of records was conducted by analyzing the titles and abstracts retrieved by the platform before applying the eligibility criteria.

Using this strategy, 80 potentially relevant records were initially identified. The identified studies were primarily in English. For analysis and interpretation, titles, abstracts, and full texts were reviewed by both authors and translated into Spanish when necessary, with efforts to preserve the conceptual fidelity of the original information. In addition, references were manually reviewed, and institutional tools for accessing the academic literature (e.g., university metasearch engines) were used to retrieve full texts. Studies were selected by sequentially applying the previously defined eligibility criteria. At each stage, studies that did not meet the corresponding criteria were excluded, and the numbers of studies included and excluded at each stage of the selection process were recorded.

3.4 Selection Process

The eligibility criteria were applied, and the methodological characteristics of the studies were assessed by both authors through independent review of the full texts of the included studies. The selection process was carried out in several sequential stages. In the initial phase, 80 potentially relevant records were identified. A first inclusion criterion based on the study population was then applied, selecting papers that included psychology students or graduates, which reduced the sample to 28 articles.

In a second stage, studies specifically addressing extracurricular or co-curricular activities were selected, yielding a total of 12 articles. In a third stage, a criterion related to the presence of outcomes associated with employability or work readiness was applied, resulting in eight relevant studies.

Finally, one of these studies was excluded because its full text could not be accessed through the available institutional resources, resulting in a final sample of seven studies included in the analysis. It was also verified that the studies included had been published in peer-reviewed scientific journals, considering the publication source, publisher, and availability of a DOI. This process is summarized in a flow diagram adhering to the PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021; see Figure 1).

3.5 Methodological Characterization of the Included Studies

Given the narrative and exploratory nature of the review, no standardized tool for assessing methodological quality or risk of bias (e.g., CASP or MMAT) was applied. This decision was consistent with the narrative nature of the review, the purpose of which was to organize and synthesize the available evidence rather than formally assess the methodological quality or risk of bias of the included studies. Instead, the studies that were included were described in terms of their design, sample size, how well the reported results matched the study goals, how well the conclusions matched those results, and any methodological problems that the authors themselves reported.

This characterization was intended to contextualize the scope and consistency of the available evidence, guiding interpretation of the findings without establishing formal comparisons of the methodological quality of the included studies.

The main findings of the included studies were compared and descriptively grouped according to their content, identifying recurring patterns across studies. From this process, the thematic dimensions presented in the results were constructed inductively; these represent the themes in which the synthesized evidence was most frequently and consistently concentrated.

4. Results

4.1 Selection Process – PRISMA Flow Diagram

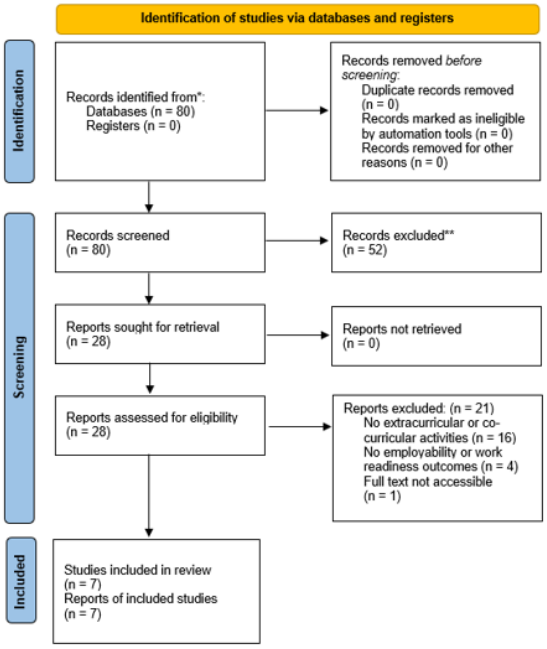
A flow diagram adapted from the PRISMA guidelines (Page et al., 2021) was developed to document and ensure transparency in the study search and selection process (see Figure 1).

4.2 Characteristics of the Included Studies

Relevant information was extracted for the seven selected studies, including author and year, country, design, sample, type of extracurricular activity, and key findings. The information was organized in a structured evidence matrix to facilitate comparative analysis across studies (see Table 2).

Figure 1

PRISMA 2020 flow diagram adapted for a narrative review based on a structured search



Note. Adapted from "PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews" by Page et al. (2021).

Table 2

Characteristics of the included studies and key findings on employability

Author /Year	Country	Design	Sample	Extracurricular activity	Key findings (Employability)
Barton et al. (2017)	United Kingdom	Qualitative (focus groups + interviews)	11 psychology students, 6 graduates	Volunteering	Improved employment and graduate study prospects; students felt more employable.
Bromnick et al. (2012)	United Kingdom	Qualitative (narrative content analysis)	39 psychology students	Volunteering (employability program)	Greater psychological literacy and personal development; interdependent motivations; improved employability through the acquisition of work experience.
Moulton-Perkins et al. (2019)	United Kingdom	Quantitative (survey)	119 psychology graduates out of 270 applicants (91 placement supervisors as informants)	Voluntary internship in the NHS	Most interns obtained paid positions in mental health, such as assistant psychologist; improved employment prospects; socioeconomic inequalities in access.
Dutta et al. (2025)	United Kingdom	Qualitative (in-depth interviews based on SDT)	10 psychology students	SDT-based internship	Improvements in professional competencies, personal development, and greater career readiness. Highlights the importance of incorporating practical learning methodologies in the university setting.
Hoerger (2022)	United States	Quantitative (retrospective analysis)	25 participants (clinical research training)	Undergraduate research laboratory	72% participated in graduate programs; 92% prepared conference abstracts; 56% achieved publication.

(Continued)

Table 2

(Continued)

Author /Year	Country	Design	Sample	Extracurricular activity	Key findings (Employability)
Golding et al. (2019)	Australia, United Kingdom	Qualitative (semi-structured interviews)	7 undergraduate students (6 faculty members as informants)	Summer research experience	4/7 obtained employment as assistants; improved skills and networks; inequity. *Networking* with supervisors was the most highly valued benefit; publication was considered beneficial for career prospects.
Salomon et al. (2022)	United States	Quantitative (survey)	354 psychology students	Multiple (volunteering, internships, employment, research)	Students sought diverse experiences (e.g., volunteering); academic performance predicted seeking more experiences.

Note. SDT = Self-Determination Theory; NHS = National Health Service.

4.3 Narrative Synthesis by Emerging Themes

The dimensions presented below correspond to the main themes identified during the narrative synthesis of the included studies. They were constructed inductively by comparing the findings reported in each study and identifying common patterns related to the employability of psychology students.

4.3.1 Development of Transferable Skills

Extracurricular activities develop practical competencies that are absent from the formal curriculum, such as professional communication, teamwork, applied critical thinking, managing adversity, and methodological skills (Barton et al., 2017; Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019; Salomon et al., 2022). Bromnick et al. (2012) showed that volunteering enabled students to increase their psychological literacy and personal development by connecting academic knowledge with lived experiences. Hoerger (2022) reported that 92% of trainees in a clinical research laboratory produced a conference abstract and 56% achieved a publication, suggesting the development of concrete and quantifiable methodological skills.

4.3.2 Building Professional Networks

Extracurricular activities are associated with the development of networks with supervisors, mentors, and employers that facilitate labor market entry. Moulton-Perkins et al. (2019) describe this mechanism as a form of social capital (Bourdieu, 1986, as cited in Moulton-Perkins et al., 2019) that connects training with the labor market. In their evaluation of the NHS internship program, 67% of interns obtained a paid position in the mental health sector after completing the internship, with psychologist/assistant roles being the most frequent. Golding et al. (2019) described findings in the same direction using a different modality, in which four of the seven students interviewed obtained employment as research assistants directly through relationships developed during their summer experience, emphasizing that connections with supervisors and research teams were the most highly valued benefit. This type of relationship appears more frequently in programs with formalized institutional supervision, where the quality of the relationship with the supervisor emerges as a factor associated with outcomes.

4.3.3 Vocational Clarification

Participation may support the exploration of career pathways before committing to graduate study, thereby reducing vocational uncertainty (Barton et al., 2017; Dutta et al., 2025; Hoerger, 2022). Barton et al. (2017) documented that students began volunteering

with primarily extrinsic motivations, improving their résumé and gaining access to graduate study, but over time developed intrinsic motivations related to personal development and the satisfaction of contributing to others, which is associated with the development of their identity as future psychology professionals. Dutta et al. (2025) reported that internships based on Self-Determination Theory generated greater clarity among participants about their career trajectories and greater confidence in their abilities, with several students indicating that the experience confirmed the type of role they wanted to pursue. Hoerger (2022) showed that 72% of trainees in the research program continued into graduate programs, mainly doctoral programs in psychology or medicine, suggesting that the experience is associated with the transition between vocational choice and advanced training.

4.3.4 Inequality in Access

Access is unequal: students with higher academic performance and higher socioeconomic status are favored, which is associated with the reproduction of preexisting disparities (Golding et al., 2019; Moulton-Perkins et al., 2019; Salomon et al., 2022). Moulton-Perkins et al. (2019) found that participants in their internship program came predominantly from socioeconomically privileged backgrounds compared with the national student population, noting that the option of working without pay is less accessible to graduates without independent financial support. Golding et al. (2019) identified a similar conflict, where the competitive, full-time nature of the summer research program excluded students who needed paid work to support themselves. Salomon et al. (2022) added another dimension by reporting that women and students who identified as ethnic minorities sought a greater number of career preparation experiences than men and White students, suggesting that inequalities in access occur alongside differences in motivation and preparation strategies based on gender and ethnicity.

5. Discussion

This study sought to synthesize the available evidence on the relationship between extracurricular activities and labor market entry among psychology students through a narrative review based on a structured search. The consolidated evidence indicates that extracurricular activities are associated with the development of professional competencies, the development of networks, and the clarification of vocational identity, elements that together contribute to labor market entry. The specific objectives of identifying the effects associated with extracurricular participation and describing how these activities relate to labor market entry preparation structured the analysis around three central mechanisms: the development of transferable skills, the construction of professional networks, and clarification of vocational identity.

These processes do not operate in isolation; rather, they intersect in the transition from academic training to the labor market, enabling students to connect theoretical knowledge with applied contexts and develop resources relevant to their professional trajectories. These findings are consistent with literature documenting the value of practical and extracurricular experiences for developing employability-related competencies among university students (Jackson & Dean, 2022; Moxey & Simpkin, 2021). However, not all available evidence supports this relationship uniformly. A multidisciplinary study of students in the United Kingdom found that participation in general co-curricular and extracurricular activities did not significantly predict readiness for employment, attributing this result, among other factors, to the increase in students combining their studies with paid employment (Swingler et al., 2022). In particular, the convergence with the findings of Giancaspro and Manuti (2021) is noteworthy: those authors demonstrated, in a European context, that participation in volunteering contributes to the development of employability capital through mechanisms similar to those identified in this review. However, the present study adds disciplinary specificity to the field by showing that

these mechanisms operate recognizably in psychology education, a discipline whose curriculum has historically centered on scientific and methodological content while relegating applied training (Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019). This divergence between curricular emphasis and the competencies valued by employers constitutes a tension that the present review helps make visible and that requires greater attention in the design of higher education training policies.

The adopted theoretical framework underscores the significance of a competency-based approach to understanding entry into the psychology labor market (Juliá, 2013). The development of generic competencies (communication, teamwork, critical thinking, and management of uncertainty) documented in the reviewed studies not only aligns with the graduate profiles declared by higher education institutions but also suggests that extracurricular activities constitute a particularly valuable educational setting for their practical development. At the same time, Self-Determination Theory (SDT), present implicitly in several studies and explicitly in Dutta et al. (2025), provides a useful explanatory framework for understanding why participation in these experiences promotes vocational clarification: when students perceive autonomy, competence, and relatedness during internships and volunteer experiences, the process of building professional identity becomes more robust. This finding qualifies the initial theoretical framework by suggesting that the impact of extracurricular activities is not uniform but depends partly on the quality of the conditions under which they take place, especially the support and supervision available.

One possible explanation for the observed effects lies in the dual nature of extracurricular activities: on the one hand, they provide exposure to real professional contexts that the formal curriculum rarely offers in the early stages of training, while on the other, they generate social capital by building networks with supervisors, employers, and peers that facilitate access to the labor market (Bourdieu, 1986, as cited in Moulton-Perkins et al., 2019). These two pathways operate complementarily and may reinforce one another: the greater the practical exposure, the greater the likelihood of developing relationships relevant to labor market entry. This dynamic may explain, at least in part, why employment effects are more pronounced in programs with institutionalized supervision, such as the NHS internship program evaluated by Moulton-Perkins et al. (2019), in which 67% of interns obtained a paid position upon completion, compared with less structured voluntary participation experiences. From a methodological perspective, most of the studies analyzed are qualitative, which makes it possible to capture mechanisms and meanings but limits the ability to estimate the magnitude of effects. The only quantitative study with a large sample (Salomon et al., 2022) relies on self-reported data, which has the potential for response bias. This methodological heterogeneity complicates comparisons across studies and partly explains why robust causal conclusions cannot be established from the available corpus.

The original contribution of this review relative to previous work lies in three dimensions. First, it integrates dispersed evidence on different types of extracurricular activity, including volunteering, internships, and research, showing that they form part of the same educational phenomenon with common underlying mechanisms, rather than analyzing them in isolation as is often done in the previous literature (Bromnick et al., 2012; Golding et al., 2019; Hoerger, 2022). Second, it delimits this phenomenon specifically within psychology, a discipline with curricular, identity-related, and labor market particularities that make direct extrapolation from studies in other fields inappropriate. Third, it highlights equity as a cross-cutting dimension rather than an incidental finding, allowing the impact of extracurricular activities to be reinterpreted not only in terms of individual benefits but also in terms of their role in reproducing inequality. This integrative perspective represents a theoretical contribution to the field and provides background for

the discussion of the design of educational strategies aimed at simultaneously strengthening employability and equity in access to educational opportunities.

It should be noted that all studies included in this review were conducted in English-speaking countries, primarily the United Kingdom, United States, and Australia. Accordingly, the available evidence on the relationship between extracurricular activities and labor market entry among psychology students comes exclusively from these contexts. The absence of identified empirical studies from Latin America constitutes an important research gap, highlighting the need for research that can improve understanding of this phenomenon in regional contexts and provide context-specific evidence for decision-making.

Finally, some studies problematize this scenario by showing that access to these opportunities is not equitably distributed, favoring students with greater resources or more available time, which may reproduce preexisting inequalities in training and labor market entry (Golding et al., 2019; Moulton-Perkins et al., 2019; Salomon et al., 2022). Although the synthesized evidence comes exclusively from English-speaking countries, the findings make it possible to reflect on challenges that are also relevant to the Chilean context, where the expansion of higher education has increased access to university education without guaranteeing equitable conditions for benefiting from extracurricular opportunities. In a precarious and highly competitive entry-level labor market such as that described by González and Laborda (2025) and Espinoza et al. (2020), differential access to these experiences may become a mechanism for reproducing social inequalities, with graduates who have greater economic and social capital entering competition for entry-level positions with significant advantages. This dynamic poses an ethical and political challenge for higher education institutions: if extracurricular activities genuinely contribute to labor market entry, access to them cannot be left solely to each student's individual circumstances. The relevance of these findings to the field of study lies precisely here: they show that the problem of labor market entry in psychology cannot be addressed solely from a curricular perspective but requires an approach that integrates the institutional, economic, and social conditions under which professional training takes place.

5.1 Recommendations for Action

This study suggests a relationship between participation in extracurricular activities and labor market entry; however, the studies analyzed are heterogeneous and consist largely of qualitative research with small samples from different contexts. Future studies must further examine these variables, as this relationship may impact psychology education and requires additional evidence. Extracurricular activities could be understood as part of the hidden curriculum: learning that students gain beyond the official curriculum and that, for this reason, is rarely used intentionally to develop the competencies required by the workplace (Rossouw & Frick, 2023). In higher education, institutional efforts have been predominantly focused on ensuring that students understand their training plans, graduate profiles, and formal curricular milestones, in accordance with quality assurance standards. However, these processes do not always explicitly incorporate the educational value of extracurricular activities or their impact on employability (Salomon et al., 2022), posing the challenge of moving toward greater integration between these experiences and university education. More specifically, for training, this implies that psychology programs could incorporate explicit mechanisms for curricular recognition of extracurricular activities, for example, through credits, formal records of achievement, or their inclusion in graduate profiles, rather than treating them as a parallel, uncertified experience. For labor market entry, this approach means making these experiences visible to employers and accreditation bodies as verifiable evidence of competencies actually developed, rather than merely as informal curricular credentials. The evidence reviewed, based directly on the three mechanisms identified in the studies

included here (see Section 4.3), supports the need to understand extracurricular activities not as voluntary, individually managed complements but as strategic educational mechanisms that, when appropriately recognized and integrated into curricular design, contribute to the development of competencies that formal curricula rarely address systematically: managing uncertainty, building professional networks, and clarifying vocational identity (Dutta et al., 2025; Moxey & Simpkin, 2021). This reinterpretation has direct implications for labor market entry because, as other studies indicate, these are precisely the competencies that employers identify as distinguishing candidates in entry-level graduate selection processes (Gault et al., 2025).

The findings of this review constitute preliminary evidence that could inform the design of institutional higher education strategies and provide input for future policies aimed at strengthening opportunities for participation in extracurricular activities and promoting equity in access. In this regard, the recommendations presented below should be interpreted in light of the narrative nature of the review, the small number of studies included, and the predominance of evidence from English-speaking contexts. The recommendations for universities, psychology faculties, program directors, and academic coordinators derive directly from the mechanisms identified in the results of this review (competency development, network building, and vocational clarification; see Section 4.3). The recommendations for accreditation bodies and the Ministry of Education, by contrast, extend these findings to the public policy level and should be read as general recommendations grounded in the reviewed literature rather than as conclusions arising directly from the analyzed corpus, given its small size. For universities and psychology faculties, the evidence suggests that it may be appropriate to move toward formalizing extracurricular activities within institutional frameworks: recognizing them in graduate profiles, creating structured supervision schemes, and linking them to learning outcomes. For the Ministry of Education and accreditation bodies, the findings suggest the need to incorporate indicators of extracurricular participation and employability outcomes into quality assurance evaluations of psychology programs. For program directors and academic coordinators, the evidence suggests considering the development of mechanisms for formally recognizing extracurricular activities in graduate profiles and quality assurance systems, as well as structured supervision schemes that reduce socioeconomic barriers to participation. Potential actions that could follow from these findings include (a) incorporating indicators of extracurricular participation into institutional evaluations; (b) creating systems for accrediting informal learning through academic credits or records of student achievement; and (c) developing *mentoring* programs among faculty members, students, and sector employers. For accreditation bodies and the Ministry of Education, the findings constitute preliminary evidence that could inform discussion of incorporating employability and extracurricular participation standards into the evaluation criteria for psychology programs, moving toward an educational model that explicitly integrates the development of competencies for early labor market entry (Espinoza et al., 2020; Pais et al., 2022; Sahay & Chakraborty, 2025; Schweinsberg et al., 2021).

5.2 Limitations and Future Directions

Several limitations should be considered when interpreting the findings. First, the small corpus size ($N = 7$) reflects the actual scarcity of empirical studies explicitly examining this relationship among psychology students, which restricts the scope of the conclusions and prevents the identification of robust patterns across contexts. Second, the predominance of qualitative designs with small samples limits generalizability: although these studies provide rich descriptions of mechanisms and processes, they do not allow effect sizes to be estimated or causal hypotheses to be tested. The only quantitative study with a larger sample (Salomon et al., 2022) used self-reported data, with the resulting risk of overestimating academic performance variables. Third, the geographic bias

toward English-speaking contexts (United Kingdom, Australia, United States) substantially limits the transferability of the findings to the Latin American context, where higher education structures, labor market conditions, and professional training cultures differ considerably. Fourth, none of the included studies measured outcomes related to labor market entry beyond three years after graduation, preventing assessment of whether the benefits of extracurricular participation are sustained over the medium or long term. Fifth, conceptual heterogeneity in terms such as employability and work readiness complicates the ability to make comparisons across studies because these constructs are not always defined or operationalized consistently.

These limitations affect the scope of the conclusions in specific and differentiated ways. The small corpus size prevents determining which type of extracurricular activity (volunteering, internships, or research experiences) has a greater differential impact on labor market entry; the three identified mechanisms (competency development, network building, and vocational clarification) can be described as associated processes, but it is not possible to establish which operates more strongly or under what conditions. The predominance of qualitative designs, in turn, means that the claim that extracurricular activities contribute to labor market entry should be understood as an exploratory indication rather than a causal finding: the studies enable understanding of how and why these processes occur, but not how much or with what probability. The geographic bias toward English-speaking contexts directly limits the applicability of these conclusions to the Chilean and Latin American context: in Chile, the combination of widespread access to a higher education system, a precarious labor market for psychology graduates, and limited pathways for professional specialization (Espinoza et al., 2020; González & Laborda, 2025) creates a structurally different scenario from those studied, so the recommendations derived from this review should be adapted to those conditions rather than transferred directly.

The lack of longitudinal follow-up, in turn, prevents conclusions as to whether the observed benefits, such as obtaining paid employment after internships (Moulton-Perkins et al., 2019) or continuing into graduate programs (Hoerger, 2022), persist beyond the immediate post-graduation period, which is especially relevant given that labor market entry in psychology tends to be a prolonged and uncertain trajectory. Finally, conceptual heterogeneity means that comparisons across studies should be interpreted cautiously: when one study measures "employability" and another measures "work preparation" or "*work readiness*", it cannot be assumed that they are capturing the same phenomenon, which weakens the robustness of any integrated conclusion. Taken together, these limitations suggest that the findings of this review should be interpreted as exploratory indications requiring empirical confirmation in future studies rather than as definitive evidence of the relationship between extracurricular activities and labor market entry in psychology.

Future research could include mixed-methods designs combining surveys and interviews. Correlational studies are also needed to examine the joint effect of multiple types of extracurricular activities and to strengthen the evidence base. This review offers an empirically grounded starting point for this line of research in a disciplinary and regional context in which it remains largely underdeveloped.

6. Conclusions

This review identified a possible relationship between extracurricular activities, such as volunteering, internships, and research experiences, and labor market entry among psychology students and, in some cases, recent graduates, by facilitating the development of transferable skills, network building, and clarification of vocational identity. Collectively, these processes could contribute to the

transition from academic training to the labor market by enabling links between theoretical knowledge and its application in real-world contexts. These findings are consistent with the study's guiding question and with both specific objectives: evidence was identified regarding the effects associated with extracurricular participation and the ways in which these activities relate to preparation for labor market entry.

The evidence also indicates that access to these opportunities is not equitably distributed, which, as discussed in the previous section, poses a particularly relevant challenge for the Chilean context.

The findings suggest the need to integrate extracurricular activities into the educational process through institutional recognition, the inclusion of supervision opportunities, and the development of policies aimed at promoting equity in access. These preliminary recommendations are especially relevant to those who design higher education policies and to accreditation bodies. More specifically, this could involve universities moving beyond treating extracurricular participation as a purely voluntary and individually managed activity and considering the development of institutional frameworks that formally recognize these experiences, create supervision and mentoring structures, and implement support mechanisms, such as academic credits, to reduce socioeconomic barriers to participation.

In summary, this review integrates dispersed evidence on three mechanisms, competency development, network building, and vocational clarification, showing them as processes that could operate in mutually reinforcing ways during the transition from academic training to professional life. This integrative framework represents a theoretical contribution to the field and offers a preliminary framework for designing institutional interventions aimed at promoting more equitable and effective labor market entry trajectories for psychology graduates in Chile and the region. Ultimately, this study provides a starting point for understanding a phenomenon that to date has remained fragmented in the literature, with both practical and research relevance for the future development of this line of inquiry.

Actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología: Una revisión narrativa con búsqueda estructurada

1. Introducción

La inserción laboral de quienes egresan de psicología se ha transformado en una preocupación permanente del sistema de educación superior. Si bien la disciplina continúa expandiéndose, el egreso universitario no garantiza una incorporación directa ni expedita al mundo laboral, sino que con frecuencia implica trayectorias inciertas y prolongadas de búsqueda de empleo (Juliá, 2013). Esta situación no es exclusiva de la psicología; en el conjunto de las disciplinas universitarias, la creciente masificación de la educación superior ha ampliado significativamente el número de titulados que compiten en mercados laborales cada vez más exigentes, sin que el grado académico por sí solo garantice una inserción exitosa (Moxey & Simpkin, 2021). Investigaciones recientes con empleadores confirman que los títulos académicos, si bien siguen siendo valorados, resultan insuficientes para diferenciar a los candidatos en los procesos de selección de nivel de entrada, lo que ha llevado a las organizaciones a incorporar la participación en actividades extracurriculares y cocurriculares, así como prácticas de contratación basadas en competencias, en sus decisiones de contratación (Gault et al., 2025). En Estados Unidos se otorgan 117.000 títulos en psicología (Salomon et al., 2022), mientras que en el Reino Unido más de 77.000 estudiantes cursan psicología de grado (Bromnick et al., 2012). Sin embargo, la proporción que logra insertarse en ocupaciones directamente vinculadas al ejercicio profesional de psicólogo sigue siendo limitada. En el contexto anglosajón, las cifras de inserción profesional son reveladoras, pues una proporción muy reducida de quienes obtienen el grado, en torno al 6%, llega a ejercer como psicólogo con registro profesional, mientras que menos de un tercio consigue un empleo directamente vinculado a su disciplina de formación (Dutta et al., 2025). Esto ha incrementado el interés por experiencias formativas que fortalezcan competencias transferibles y preparación profesional. En este contexto, la relación entre inserción laboral y experiencias formativas es especialmente relevante porque el mercado laboral contemporáneo exige no solo conocimientos disciplinares, sino también competencias aplicadas y redes de contacto que frecuentemente se adquieren fuera del currículo formal. Investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de distintas disciplinas muestran que la participación en actividades extracurriculares, en particular en roles de liderazgo dentro de clubes, sociedades y organizaciones estudiantiles, contribuye al desarrollo de habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, la organización y la resolución de problemas, competencias que los empleadores valoran de manera consistente (Hui et al., 2021; Li et al., 2022; Moxey & Simpkin, 2021).

En Chile, esta discusión adquiere particular relevancia debido al crecimiento sostenido de la oferta formativa de psicología. Actualmente, la formación en psicología en Chile se imparte en 157 programas distribuidos en 50 universidades, con una matrícula superior a los 52.000 estudiantes y más de 6.700 titulados anuales (Pardo-Garrido et al., 2025). Este crecimiento ha llevado a una masificación de la carrera de psicología en Chile, contribuyendo a la presencia de empleos frecuentemente mal remunerados y trayectorias de inserción más complejas para los egresados (González & Laborda, 2025). La sobreoferta de profesionales ha generado precarización de los puestos de trabajo, salarios bajos y alta rotación, especialmente en cargos que requieren especialización, afectando también la salud mental y el bienestar de los nuevos egresados quienes enfrentan dificultades para acceder a oportunidades de

perfeccionamiento y especialización (González & Laborda, 2025). Datos oficiales de empleabilidad e ingresos confirman este panorama: al primer año de titulación, solo un 61,6% de los egresados de psicología se encuentra empleado, cifra que asciende a 77,9% al segundo año (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). La evolución histórica reciente (2020-2024) muestra además que la empleabilidad al primer año, tras alcanzar su punto más alto en 2022 (66,1%), ha descendido a 56,2% en la última cohorte disponible, un patrón consistente con el escenario de creciente oferta de titulados y sobreoferta profesional descrito (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). En este contexto, la reciente modificación del Código Sanitario que incluye a la psicología entre las profesiones de la salud y propone un Examen Único de Conocimientos representa una oportunidad para avanzar hacia estándares formativos más regulados (Cornejo & Laborda, 2025; Cornejo & Lira-Mendiguren, 2025). Frente a este escenario de sobreoferta y precarización, desde la perspectiva de los empleadores, esto se traduce en una mayor atención hacia competencias y experiencias complementarias al desempeño académico, especialmente aquellas que demuestran capacidad de liderazgo y aplicación práctica de habilidades transferibles (Gault et al., 2025; Schweinsberg et al., 2021).

En este contexto, las actividades extracurriculares podrían favorecer la preparación profesional, redes y mayor claridad sobre las trayectorias ocupacionales posibles, elementos clave para la inserción laboral temprana (Mainga et al., 2022). Sin embargo, en psicología la evidencia sobre este fenómeno permanece fragmentada entre distintos tipos de actividades extracurriculares y sus diversos efectos sobre la empleabilidad. En este escenario, resulta pertinente sintetizar de manera integrada cómo estas experiencias contribuyen a la inserción laboral y al desarrollo profesional de estudiantes y egresados de psicología. Sin embargo, no se identifican revisiones narrativas basadas en búsquedas estructuradas previas que integren esta evidencia específicamente en estudiantes de psicología. Esta problemática tiene implicancias directas para el diseño de políticas públicas en educación superior; en la medida en que las actividades extracurriculares se vinculan a resultados de empleabilidad, corresponde a los ministerios de educación y organismos de acreditación considerar estos factores en las evaluaciones de los programas formativos (Wu et al., 2022).

1.1 Marco teórico y origen del problema

La problemática que aborda este trabajo se inscribe en el nivel de la política pública de educación superior, específicamente en el ámbito de la calidad de la formación profesional y la pertinencia curricular. En Chile, la Ley 21.091 de Educación Superior (2018) estableció la acreditación institucional obligatoria y abrió paso a nuevos criterios de evaluación de la calidad de los programas universitarios. Sin embargo, en la carrera de psicología la acreditación sigue siendo voluntaria y no existen estándares nacionales que regulen la calidad de la formación ni directrices sobre el rol que deben cumplir las actividades extracurriculares (González & Laborda, 2025). Esto es especialmente relevante dado que Chile posee la mayor tasa de psicólogos per cápita del mundo: la oferta formativa alcanzó su punto máximo en 2023, con 168 programas distribuidos en 50 universidades, mientras que el número de psicólogos activos llegó a 79.467 en 2022 (Pardo-Garrido et al., 2025). Este crecimiento desregulado profundiza los desafíos de masificación y sobreoferta ya descritos y añade cuestionamientos sobre la calidad y pertinencia de la formación (González & Laborda, 2025; Rehbein et al., 2025). Más allá de las tasas de empleabilidad ya señaladas, datos administrativos de la Superintendencia de Salud (2023), construidos a partir del Registro Nacional de Prestadores de Salud, muestran cómo se configura actualmente el ejercicio profesional en el país. En particular, la actividad clínica registrada a través del sistema de salud se concentra fuertemente en las regiones Metropolitana, Biobío y Valparaíso, que reúnen cerca del 73% de los psicólogos activos. Asimismo, la Región Metropolitana concentra por sí sola cerca de la mitad de los psicólogos beneficiarios de ISAPRE a nivel nacional. El propio informe advierte que estar registrado

como prestador no implica necesariamente ejercer en práctica clínica, lo que evidencia tanto la magnitud de la oferta profesional, como las limitaciones de la información oficial disponible para caracterizar con precisión el campo de ejercicio de la psicología en Chile. Esto resulta especialmente pertinente para el diseño de perfiles de egreso y la regulación de la práctica profesional en psicología, ámbitos en los que, como se describe a continuación, el país aún carece de estándares específicos.

En Chile, desde las universidades estatales, la formación de psicólogos ha transitado progresivamente hacia un enfoque basado en competencias, en respuesta a las transformaciones de la educación superior y a la necesidad de consensuar estándares de desempeño profesional (Juliá, 2013). Este proceso impulsó la definición de perfiles de egreso orientados al desarrollo de competencias genéricas y específicas, buscando un marco curricular común que responda con mayor pertinencia a demandas sociales, educativas y laborales cada vez más complejas (Juliá, 2013). La rápida expansión de programas y la heterogeneidad institucional han abierto interrogantes respecto de qué experiencias formativas contribuyen efectivamente al desarrollo de dichas competencias en contextos reales, dado el énfasis histórico de los programas de grado en la transmisión de contenidos científicos y metodológicos, por sobre la formación aplicada ya señalada (Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019). Los propios estudiantes universitarios identifican las actividades extracurriculares e internados como las estrategias más valoradas para su preparación laboral, por encima del rendimiento académico y del *networking* institucional (Kang, 2023).

En este trabajo, las actividades extracurriculares se entienden como experiencias desarrolladas fuera del currículum formal, que complementan el afianzamiento de conocimientos y favorecen el desarrollo de habilidades relevantes para la formación profesional (Tran, 2017, como se citó en Díaz-Iso et al., 2020). En relación con la transición al mundo laboral, la literatura emplea diversos conceptos, tales como inserción laboral, empleabilidad, *career preparation* y *work readiness*. En los estudios analizados, estos términos tienden a presentar una diversidad de definiciones y enfoques, que en algunos casos se superponen o no se delimitan explícitamente, lo que dificulta su distinción conceptual (Barton et al., 2017; Bromnick et al., 2012; Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019; Hoerger, 2022; Moulton-Perkins et al., 2019; Salomon et al., 2022). En este trabajo se abordan como dimensiones relacionadas de un mismo fenómeno, reconociendo sus diferencias en énfasis y alcance.

En este marco, la evidencia empírica sugiere que las actividades extracurriculares, especialmente el voluntariado y las prácticas, permiten a los estudiantes adquirir experiencia laboral relevante que mejora sus perspectivas de empleo y de formación futura (Barton et al., 2017; Moulton-Perkins et al., 2019). Estas experiencias facilitan la conexión entre el conocimiento académico y su aplicación en contextos reales, permitiendo a los estudiantes vincular su formación en psicología con situaciones concretas y desarrollar habilidades necesarias para el mundo laboral (Bromnick et al., 2012; Dutta et al., 2025; Schweinsberg et al., 2021). Asimismo, la evidencia sugiere que los estudiantes buscan activamente este tipo de experiencias como parte de su preparación profesional, lo que resalta la importancia de que las instituciones de educación superior promuevan y visibilicen estas oportunidades dentro del proceso formativo (Dutta et al., 2025; Salomon et al., 2022). Comprender de manera integrada estos mecanismos requiere pluralidad de aproximaciones metodológicas que contemplen tanto análisis cualitativos, que permitan capturar mecanismos y significados, como correlaciones, que posibiliten estimar la magnitud y resultados de empleabilidad (Giancaspro & Manuti, 2021), considerando tanto los mecanismos formativos involucrados como sus implicancias para el diseño curricular en educación superior.

1.2 Estado de la evidencia y justificación de la revisión narrativa con búsqueda estructurada

Los estudios disponibles han examinado esta relación de forma acotada, focalizando su análisis en tipos particulares de actividad, voluntariado, prácticas o experiencias de investigación, sin integrar la evidencia de manera sistemática ni considerar su efecto conjunto sobre la empleabilidad. En los estudios incluidos en esta revisión, algunos se centran en el voluntariado y sus efectos sobre el desarrollo de competencias y la motivación profesional (Barton et al., 2017; Bromnick et al., 2012), mientras que otros examinan las prácticas en servicios e instituciones como vía de acceso a experiencia clínica relevante (Dutta et al., 2025; Moulton-Perkins et al., 2019). En paralelo, una línea de investigación aborda las experiencias de investigación en estudiantes de pregrado como forma de aprendizaje integrado para el trabajo (Golding et al., 2019; Hoerger, 2022) y otros estudios analizan cómo los estudiantes buscan y acceden a distintas experiencias de preparación profesional (Salomon et al., 2022). Una revisión narrativa basada en una búsqueda estructurada siguiendo algunas directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021) permite sintetizar hallazgos dispersos de manera rigurosa y transparente, facilitando la identificación, selección y análisis crítico de la evidencia disponible. Un aspecto relevante que emerge de los estudios analizados es que la evidencia disponible no se restringe exclusivamente a estudiantes de pregrado, sino que en algunos casos incluye a egresados en etapas iniciales de inserción laboral y en dos casos hay docentes vinculados con los procesos formativos como informantes. Esto sugiere que la literatura tiende a abordar de manera conjunta los procesos formativos y la transición al empleo, más que tratarlos como etapas claramente diferenciadas. Resulta difícil aislar el efecto específico de las actividades extracurriculares desarrolladas durante el pregrado, dado que varios estudios las analizan en continuidad con experiencias posteriores de inserción profesional. Esta situación evidencia una limitación en la delimitación del objeto de estudio y plantea la necesidad de futuras investigaciones que distingan con mayor claridad el impacto de estas actividades en distintas etapas del desarrollo profesional.

La pregunta que guía el presente estudio es: ¿Cómo se relacionan las actividades extracurriculares con la inserción laboral en estudiantes de psicología?

2. Objetivos

El objetivo general de este estudio fue sintetizar la evidencia disponible sobre la relación entre actividades extracurriculares y la inserción laboral en estudiantes de psicología mediante una revisión narrativa basada en una búsqueda estructurada. Los objetivos específicos fueron: a) identificar los efectos asociados a la participación en actividades extracurriculares en estudiantes de psicología; y b) describir las formas en que las actividades extracurriculares se relacionan con la preparación para la inserción laboral.

3. Método

3.1 Diseño

Se realizó una revisión narrativa basada en una búsqueda estructurada de la literatura siguiendo algunos lineamientos de PRISMA 2020 (Page et al., 2021), con el objetivo de identificar, seleccionar y sintetizar la evidencia disponible sobre la relación entre actividades extracurriculares y la inserción laboral en estudiantes de psicología. Específicamente, se siguieron los lineamientos relativos al diagrama de flujo de selección de estudios, la presentación de características de los estudios incluidos y la síntesis narrativa de los hallazgos, adaptándolos al carácter exploratorio y no sistemático del diseño. Se optó por una revisión narrativa dado el estado incipiente de la evidencia en este campo y la heterogeneidad metodológica de los estudios disponibles, lo que hace inapropiada la aplicación de técnicas de síntesis cuantitativa como el metaanálisis. El carácter exploratorio del diseño se fundamenta en la escasez

de revisiones previas que integren específicamente la evidencia sobre actividades extracurriculares y empleabilidad en estudiantes de psicología, lo que justifica un enfoque orientado a mapear el campo y generar hipótesis para investigación futura más que a estimar efectos precisos.

3.2 Criterios de elegibilidad

La Tabla 1 muestra los criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección de los estudios.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión del estudio

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios empíricos publicados entre 2010 y 2026.	Estudios centrados exclusivamente en el currículo formal.
Población: estudiantes de psicología de pregrado y/o egresados recientes.	Estudios que no incluyan población de psicología.
Estudios que analicen actividades extracurriculares o cocurriculares.	Estudios sin relación con empleabilidad o preparación laboral.
Estudios que reporten resultados relacionados con empleabilidad, preparación o inserción laborales.	Revisiones teóricas, editoriales o artículos sin datos empíricos.
	Revisiones sistemáticas, ensayos o actas de conferencias.

3.3 Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en el mes de abril del año 2026, mediante herramientas digitales de apoyo a la revisión de literatura académica, específicamente a través de la plataforma Elicit, utilizada como herramienta de apoyo para la identificación de estudios potencialmente relevantes en la literatura académica.

Elicit fue utilizado en tres fases del proceso: (1) en la fase de búsqueda, para generar un listado inicial de registros potencialmente relevantes mediante la introducción de cadenas de búsqueda en lenguaje natural; (2) en la fase de cribado inicial, para revisar títulos y resúmenes y aplicar el criterio de inclusión basado en la población; y (3) en la fase de extracción, para apoyar la sistematización de la información de cada estudio incluido. La recuperación de textos completos se realizó mediante herramientas institucionales de acceso a literatura académica.

La estrategia de búsqueda consideró como criterios de elegibilidad el período de publicación (2010–2026), estudios empíricos, la población correspondiente a estudiantes o egresados de psicología, actividades extracurriculares o cocurriculares y la presencia de resultados relacionados con empleabilidad, preparación o inserción laboral. Se emplearon combinaciones de términos en inglés relacionados con la población, tipo de actividad y resultados, tales como: ("psychology students" OR "psychology undergraduates") AND ("volunteering" OR "internship" OR "work experience" OR "extracurricular") AND ("employability" OR "career preparation" OR "work readiness" OR "graduate outcomes"). La revisión inicial de los registros se realizó mediante el análisis de los títulos y resúmenes recuperados por la plataforma, previo a la aplicación de los criterios de elegibilidad.

A partir de esta estrategia, se identificaron inicialmente 80 registros potencialmente relevantes. Los estudios identificados se encontraron principalmente en idioma inglés. Para su análisis e interpretación, los títulos, resúmenes y textos completos fueron revisados por ambas autoras y traducidos al español cuando fue necesario, procurando mantener la fidelidad conceptual de la información original. De manera complementaria, se realizó una revisión manual de referencias y se utilizaron herramientas institucionales de acceso a literatura académica (por ejemplo, metabuscadores universitarios) para la recuperación de los textos completos. La selección de los estudios se realizó aplicando de manera secuencial los criterios de elegibilidad previamente definidos. En cada etapa

se excluyeron aquellos estudios que no cumplían con el criterio correspondiente, registrándose el número de estudios incluidos y excluidos en cada etapa del proceso de selección.

3.4 Proceso de selección

La aplicación de los criterios de elegibilidad y la caracterización metodológica de los estudios fueron realizadas por ambas autoras, mediante la revisión independiente de los textos completos de los estudios incluidos. El proceso de selección se llevó a cabo en varias etapas secuenciales. En la fase inicial se identificaron 80 registros potencialmente relevantes. Posteriormente, se aplicó un primer criterio de inclusión basado en la población de estudio, seleccionando aquellos trabajos que incluían estudiantes o egresados de psicología, lo que permitió reducir la muestra a 28 artículos.

En una segunda etapa, se seleccionaron los estudios que abordaban específicamente actividades extracurriculares o cocurriculares, obteniéndose un total de 12 artículos. En una tercera etapa, se aplicó un criterio relacionado con la presencia de resultados vinculados a la empleabilidad o la preparación para el mundo laboral, lo que permitió identificar ocho estudios pertinentes.

Finalmente, uno de estos estudios fue excluido debido a que no fue posible acceder a su texto completo mediante los recursos institucionales disponibles, conformándose una muestra final de siete estudios incluidos en el análisis. Asimismo, se verificó que los estudios incluidos estuvieran publicados en revistas científicas con revisión por pares, considerando la fuente de publicación, la editorial y la disponibilidad de DOI. Este proceso se resume en un diagrama de flujo basado en las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021; ver Figura 1).

3.5 Caracterización metodológica de los estudios incluidos

Dado el carácter narrativo y exploratorio de la revisión, no se aplicó una herramienta estandarizada de evaluación de la calidad metodológica o del riesgo de sesgo (por ejemplo, CASP o MMAT). Esta decisión fue consistente con el carácter narrativo de la revisión, cuyo propósito fue organizar y sintetizar la evidencia disponible, más que realizar una evaluación formal de la calidad metodológica o del riesgo de sesgo de los estudios incluidos. En su lugar, se realizó una caracterización descriptiva de los estudios incluidos, considerando el tipo de diseño, el tamaño de la muestra, la correspondencia entre los objetivos del estudio y los resultados reportados, la coherencia de las conclusiones con dichos resultados, así como las limitaciones metodológicas informadas por los propios autores.

Esta caracterización tuvo como propósito contextualizar el alcance y la consistencia de la evidencia disponible, orientando la interpretación de los hallazgos sin establecer comparaciones formales entre la calidad metodológica de los estudios incluidos.

Posteriormente, los principales hallazgos de los estudios incluidos fueron comparados y agrupados de manera descriptiva según su contenido, identificando patrones recurrentes entre los estudios. A partir de este proceso se construyeron de forma inductiva las dimensiones temáticas presentadas en los resultados, las cuales representan los ejes que concentraron con mayor frecuencia y consistencia la evidencia sintetizada.

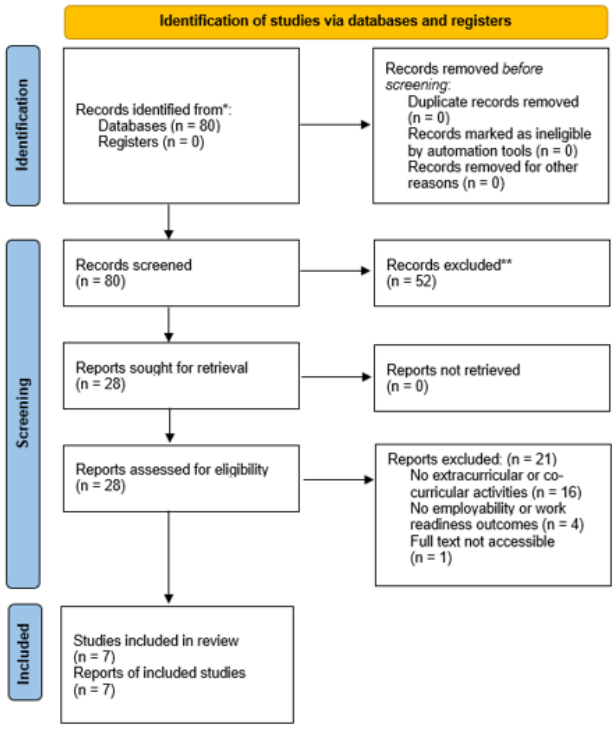
4. Resultados

4.1 Proceso de selección – Diagrama de flujo PRISMA

Se elaboró un diagrama de flujo adaptado a los lineamientos de PRISMA (Page et al., 2021), para documentar y transparentar el proceso de búsqueda y selección de estudios (ver Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 adaptado para una revisión narrativa basada en una búsqueda estructurada



Nota. Adaptado de "PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews" de Page et al. (2021).

4.2 Características de los estudios incluidos

Para los siete estudios seleccionados se extrajo información relevante, incluyendo autor y año, país, diseño, muestra, tipo de actividad extracurricular y hallazgos clave. La información fue organizada en una matriz de evidencia estructurada para facilitar el análisis comparativo entre estudios (ver Tabla 2).

Tabla 2

Características de los estudios incluidos y hallazgos clave sobre empleabilidad

Autor/Año	País	Diseño	Muestra	Actividad extracurricular	Hallazgos clave (Empleabilidad)
Barton et al. (2017)	Reino Unido	Cualitativo (grupos focales + entrevistas)	11 estudiantes de psicología, 6 egresados	Voluntariado	Mejora en perspectivas de empleo y posgrado; los estudiantes se sintieron más empleables.
Bromnick et al. (2012)	Reino Unido	Cualitativo (análisis de contenido narrativo)	39 estudiantes de psicología	Voluntariado (programa de empleabilidad)	Mayor alfabetización psicológica y desarrollo personal; motivaciones interdependientes; mejora de la empleabilidad a través de la adquisición de experiencia laboral.
Moulton-Perkins et al. (2019)	Reino Unido	Cuantitativo (encuesta)	119 egresados de psicología de 270 solicitantes (91 supervisores de práctica como informantes)	Pasantía voluntaria en el NHS	La mayoría de los pasantes obtuvieron puestos remunerados en salud mental, como psicólogo asistente; mejora en perspectivas laborales; desigualdades socioeconómicas en el acceso.

(Continúa)

Tabla 2

(Continúa)

Dutta et al. (2025)	Reino Unido	Cualitativo (entrevistas en profundidad basadas en TAD)	10 estudiantes de psicología	Pasantía basada en TAD	Mejoras en competencias profesionales, desarrollo personal y mayor preparación para la carrera. Destaca la importancia de incorporar metodologías de aprendizaje práctico en el ámbito universitario.
Hoerger (2022)	EE. UU.	Cuantitativo (análisis retrospectivo)	25 participantes (formación en investigación clínica)	Laboratorio de investigación de pregrado	El 72% participó en programas de posgrado; el 92% elaboró resúmenes para conferencias; el 56% logró publicaciones.
Golding et al. (2019)	Australia, Reino Unido	Cualitativo (entrevistas semiestructuradas)	7 estudiantes de pregrado (6 miembros del profesorado como informantes)	Experiencia de investigación de verano	4/7 obtuvieron empleo como asistentes; mejora de habilidades y redes; inequidad. El *networking* con supervisores fue el beneficio más valorado; la publicación se consideró beneficiosa para las perspectivas profesionales.
Salomon et al. (2022)	EE. UU.	Cuantitativo (encuesta)	354 estudiantes de psicología	Múltiple (voluntariado, pasantías, empleo, investigación)	Los estudiantes buscaron diversas experiencias (p. ej., voluntariado); el rendimiento académico predijo la búsqueda de más experiencias.

Nota. TAD = Teoría de la Autodeterminación; NHS = Servicio Nacional de Salud.

4.3 Síntesis narrativa por temas emergentes

Las dimensiones que se presentan a continuación corresponden a los principales temas identificados durante la síntesis narrativa de los estudios incluidos. Estas fueron construidas de manera inductiva mediante la comparación de los hallazgos reportados en cada estudio y la identificación de patrones comunes relacionados con la empleabilidad de estudiantes de psicología.

4.3.1 Desarrollo de competencias transferibles

Las actividades extracurriculares desarrollan competencias prácticas ausentes en el currículo formal, tales como comunicación profesional, trabajo en equipo, pensamiento crítico aplicado, gestión de la adversidad y habilidades metodológicas (Barton et al., 2017; Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019; Salomon et al., 2022). Bromnick et al. (2012) mostraron que el voluntariado permitió a los estudiantes incrementar su alfabetización psicológica y su desarrollo personal, al conectar el conocimiento académico con experiencias vividas. Hoerger (2022) reportó que el 92% de los becarios de un laboratorio de investigación clínica obtuvo un resumen de conferencia y el 56% alcanzó una publicación, lo que sugiere un desarrollo de habilidades metodológicas concretas y cuantificables.

4.3.2 Construcción de redes profesionales

Las actividades extracurriculares se asocian con la generación de redes con supervisores, mentores y empleadores que facilitan la inserción laboral. Moulton-Perkins et al. (2019) describen este mecanismo como una forma de capital social (Bourdieu, 1986, como se citó en Moulton-Perkins et al., 2019) que conecta la formación con el mundo laboral. En su evaluación del programa de prácticas del NHS, el 67% de los becarios obtuvo un puesto remunerado en el sector de salud mental tras finalizar las prácticas, siendo los roles de psicólogo/asistente los más frecuentes. Golding et al. (2019) describieron resultados en la misma línea desde otra modalidad, donde cuatro de los siete estudiantes entrevistados consiguieron empleo como asistentes de investigación directamente a partir de las relaciones construidas durante su experiencia de verano, destacando que la vinculación con supervisores y equipos de investigación fue el beneficio más valorado. Este tipo de relación aparece con mayor frecuencia en programas con supervisión institucional formalizada, donde la calidad del vínculo con el supervisor emerge como factor asociado a los resultados.

4.3.3 Clarificación vocacional

La participación puede favorecer la exploración de itinerarios profesionales antes de comprometerse con el posgrado, reduciendo la incertidumbre vocacional (Barton et al., 2017; Dutta et al., 2025; Hoerger, 2022). Barton et al. (2017) documentaron que los estudiantes iniciaban el voluntariado con motivaciones principalmente extrínsecas, mejorar su currículum y acceder al posgrado, pero con el tiempo desarrollaban motivaciones intrínsecas vinculadas al desarrollo personal y la satisfacción de contribuir a otros, lo que se asocia con el desarrollo de su identidad como futuros profesionales de la psicología. Dutta et al. (2025) reportaron que las prácticas basadas en la Teoría de la Autodeterminación generaron en los participantes mayor claridad sobre sus trayectorias profesionales y mayor confianza en sus capacidades, con varios estudiantes señalando que la experiencia les confirmó el tipo de rol al que querían acceder. Hoerger (2022) mostró que el 72% de los becarios en su programa de investigación continuó en programas de posgrado, principalmente doctorados en psicología o medicina, sugiriendo que la experiencia se asocia con la transición entre la selección vocacional y la formación avanzada.

4.3.4 Desigualdad en el acceso

El acceso no es igualitario: se ven favorecidos estudiantes con mayor rendimiento académico y nivel socioeconómico más alto, lo que se asocia con la reproducción de brechas preexistentes (Golding et al., 2019; Moulton-Perkins et al., 2019; Salomon et al., 2022). Moulton-Perkins et al. (2019) constataron que los participantes de su programa de prácticas provenían predominantemente de entornos socioeconómicos privilegiados en comparación con la población estudiantil nacional, señalando que la opción de trabajar sin remuneración resulta menos accesible para graduados sin respaldo financiero independiente. Golding et al. (2019) identificaron un conflicto similar, donde el carácter competitivo y de tiempo completo del programa de investigación de verano excluía a estudiantes que debían trabajar de forma remunerada para sostenerse. Salomon et al. (2022) aportaron una dimensión adicional al reportar que las mujeres y los estudiantes que se identificaban como minorías étnicas buscaban un mayor número de experiencias de preparación profesional que los hombres y los estudiantes blancos, lo que sugiere que las desigualdades en el acceso se presentan junto con diferencias en la motivación y en las estrategias de preparación según género y etnia.

5. Discusión

El objetivo de este estudio fue sintetizar la evidencia disponible sobre la relación entre actividades extracurriculares y la inserción laboral en estudiantes de psicología mediante una revisión narrativa basada en una búsqueda estructurada. La evidencia consolidada indica que las actividades extracurriculares se asocian con el desarrollo de competencias profesionales, la generación de redes y la clarificación de la identidad vocacional, elementos que en conjunto contribuyen a la inserción laboral. Los objetivos específicos de identificar los efectos asociados a la participación extracurricular y describir cómo estas actividades se relacionan con la preparación para la inserción laboral articularon el análisis en torno a tres mecanismos centrales: el desarrollo de competencias transferibles, la construcción de redes profesionales y la clarificación de la identidad vocacional.

Estos procesos no operan de manera aislada, sino que se articulan en la transición desde la formación académica hacia el mundo laboral, permitiendo a los estudiantes vincular el conocimiento teórico con contextos aplicados y desarrollar recursos relevantes para su trayectoria profesional. Estos hallazgos son consistentes con la literatura que documenta el valor de las experiencias prácticas y extracurriculares para el desarrollo de competencias empleables en estudiantes universitarios (Jackson & Dean, 2022; Moxey & Simpkin, 2021). Sin embargo, no toda la evidencia disponible respalda esta relación de manera uniforme.

Un estudio multidisciplinario con estudiantes del Reino Unido no encontró que la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares generales predijera significativamente la disposición para el empleo, atribuyendo este resultado, entre otros factores, al aumento de estudiantes que compatibilizan sus estudios con trabajo remunerado (Swingler et al., 2022). En particular, la convergencia con resultados de Giancaspro y Manuti (2021) es notable: dichos autores demostraron, en un contexto europeo, que la participación en actividades de voluntariado contribuye al desarrollo de capital de empleabilidad mediante mecanismos similares a los identificados en esta revisión. Sin embargo, el presente estudio añade especificidad disciplinar al campo, al mostrar que estos mecanismos operan de manera reconocible en la formación en psicología, una disciplina que históricamente ha centrado su currículo en contenidos científicos y metodológicos, relegando la formación aplicada (Dutta et al., 2025; Golding et al., 2019). Esta divergencia entre el énfasis curricular y las competencias valoradas por los empleadores constituye una tensión que la presente revisión ayuda a visibilizar y que requiere mayor atención en el diseño de políticas públicas de formación en educación superior.

En relación con el marco teórico adoptado, los hallazgos refuerzan la pertinencia del enfoque basado en competencias para comprender la inserción laboral en psicología (Juliá, 2013). El desarrollo de competencias genéricas, comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, gestión de la incertidumbre, documentado en los estudios revisados no sólo coincide con los perfiles de egreso que las instituciones de educación superior declaran, sino que sugiere que las actividades extracurriculares constituyen un espacio formativo privilegiado para su desarrollo práctico. Al mismo tiempo, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), presente implícitamente en varios estudios y de forma explícita en Dutta et al. (2025), aporta un marco explicativo útil para comprender por qué la participación en estas experiencias favorece la clarificación vocacional: cuando los estudiantes perciben autonomía, competencia y vinculación durante sus prácticas y voluntariados, el proceso de construcción de identidad profesional se consolida de forma más robusta. Este hallazgo matiza el marco teórico inicial al sugerir que el impacto de las actividades extracurriculares no es uniforme, sino que depende en parte de la calidad de las condiciones en que se desarrollan, especialmente del soporte y supervisión disponibles.

Una posible explicación para los efectos observados reside en la naturaleza dual de las actividades extracurriculares: por un lado, ofrecen exposición a contextos profesionales reales que el currículo formal raramente provee en etapas tempranas de la formación; por otro, generan capital social mediante la construcción de redes con supervisores, empleadores y pares que facilitan el acceso al mercado laboral (Bourdieu, 1986, como se citó en Moulton-Perkins et al., 2019). Estos dos vectores operan de forma complementaria y pueden reforzarse mutuamente: cuanto mayor es la exposición práctica, mayor es la probabilidad de generar vínculos relevantes para la inserción. Esta dinámica explicaría, al menos parcialmente, por qué los efectos sobre el empleo son más pronunciados en programas con supervisión institucionalizada, como el programa de prácticas del NHS evaluado por Moulton-Perkins et al. (2019), donde el 67% de los becarios obtuvo un puesto remunerado al finalizar, en contraste con experiencias de participación voluntaria menos estructuradas. Desde la perspectiva metodológica, la mayoría de los estudios analizados son cualitativos, lo que permite capturar mecanismos y significados, pero limita la posibilidad de estimar la magnitud de los efectos. El único estudio cuantitativo con muestra amplia (Salomon et al., 2022) se basa en datos autoinformados, lo que introduce riesgos de sesgo de respuesta. Esta heterogeneidad metodológica dificulta la comparación entre estudios y explica en parte la imposibilidad de establecer conclusiones causales robustas a partir del corpus disponible.

El aporte original de esta revisión frente a trabajos previos reside en tres dimensiones. Primero, integra evidencia dispersa sobre distintos tipos de actividad extracurricular, voluntariado, prácticas, investigación, mostrándose como parte de un mismo fenómeno formativo con mecanismos subyacentes comunes, en lugar de analizarlos de forma aislada como suele hacerse en la literatura previa (Bromnick et al., 2012; Golding et al., 2019; Hoerger, 2022). Segundo, delimita este fenómeno específicamente en el campo de la psicología, una disciplina con particularidades curriculares, identitarias y laborales que hacen inadecuada la extrapolación directa desde estudios en otras áreas. Tercero, visibiliza la dimensión de equidad como factor transversal, no como hallazgo accidental, lo que permite reinterpretar el impacto de las actividades extracurriculares no sólo en términos de beneficios individuales sino también de sus efectos reproductores de desigualdad. Esta perspectiva integradora representa una contribución teórica al campo y aporta antecedentes para la discusión sobre el diseño de estrategias formativas orientadas a fortalecer simultáneamente la empleabilidad y la equidad en el acceso a oportunidades formativas.

Cabe señalar que la totalidad de los estudios incluidos en esta revisión fueron desarrollados en países anglosajones, principalmente en Reino Unido, Estados Unidos y Australia. En este sentido, la evidencia disponible sobre la relación entre actividades extracurriculares e inserción laboral en estudiantes de psicología proviene exclusivamente de estos contextos. La ausencia de estudios empíricos identificados en Latinoamérica constituye un vacío relevante de investigación, lo que evidencia la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan comprender este fenómeno en contextos regionales y aportar evidencia contextualizada para la toma de decisiones.

Finalmente, algunos estudios problematizan este escenario al mostrar que el acceso a estas oportunidades no se distribuye de manera equitativa, favoreciendo a estudiantes con mayores recursos o disponibilidad de tiempo, lo que puede reproducir desigualdades preexistentes en la formación y en la inserción laboral (Golding et al., 2019; Moulton-Perkins et al., 2019; Salomon et al., 2022). Aunque la evidencia sintetizada procede exclusivamente de países anglosajones, los resultados permiten reflexionar sobre desafíos que también resultan pertinentes para el contexto chileno, donde la masificación de la educación superior ha ampliado el acceso a la formación universitaria sin garantizar condiciones equitativas para el aprovechamiento de las oportunidades extracurriculares. En un mercado laboral inicial precario y altamente competitivo como el descrito por González y Laborda (2025) y Espinoza et al. (2020), el acceso diferencial a estas experiencias puede convertirse en un factor de reproducción de desigualdades sociales, donde los egresados con mayor capital económico y social parten con ventajas significativas en la competencia por puestos de nivel de entrada. Esta dinámica plantea un desafío ético y político para las instituciones de educación superior: si las actividades extracurriculares contribuyen genuinamente a la inserción laboral, su acceso no puede quedar librado exclusivamente a las condiciones individuales de cada estudiante. La relevancia de estos hallazgos para el ámbito de estudio radica precisamente en este punto: muestran que el problema de la inserción laboral en psicología no puede abordarse solo desde la dimensión curricular, sino que requiere una mirada que integre las condiciones institucionales, económicas y sociales en que transcurre la formación profesional.

5.1 Recomendaciones para la acción

Este trabajo sugiere una relación entre la participación en actividades extracurriculares y la inserción laboral; sin embargo, los estudios analizados son heterogéneos y compuestos en gran parte por investigaciones cualitativas, con muestras reducidas y de distintos contextos. Por ello se plantea la necesidad de seguir analizando estas variables en futuros estudios ya que esta relación podría presentar implicancias para la formación en psicología y requiere mayor evidencia. En este sentido, las actividades extracurriculares podrían entenderse como parte del currículum oculto: aprendizajes que los estudiantes adquieren fuera del plan de estudios oficial y que, por lo mismo, rara vez se aprovechan de forma intencionada para desarrollar las competencias que exige el mundo laboral (Rossouw & Frick, 2023). En el contexto de la educación superior, los esfuerzos institucionales han estado orientados principalmente a que los estudiantes conozcan sus planes de formación, perfiles y los hitos curriculares formales, en línea con los estándares de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, estos procesos no siempre incorporan de manera explícita el valor formativo de las actividades extracurriculares ni su impacto en la empleabilidad (Salomon et al., 2022), lo que plantea el desafío de avanzar hacia una mayor articulación entre estas experiencias y la formación universitaria. Concretamente, para la formación esto implica que los programas de psicología podrían incorporar mecanismos explícitos de reconocimiento curricular de las actividades extracurriculares, por ejemplo, mediante créditos, registros formales de logro o su inclusión en los perfiles de egreso, en lugar de tratarlas como una experiencia paralela y no certificada. Para la inserción laboral, implica visibilizar estas experiencias ante empleadores y organismos de acreditación como evidencia verificable de competencias efectivamente desarrolladas, y no solo como antecedentes curriculares informales. La evidencia revisada, basada directamente en los tres mecanismos identificados en los estudios incluidos en esta revisión (ver sección 4.3), apoya la necesidad de entender las actividades extracurriculares no como complementos voluntarios e individualmente gestionados, sino como dispositivos formativos estratégicos que, cuando son adecuadamente reconocidos e integrados en el diseño curricular, contribuyen al desarrollo de competencias que los currículos formales rara vez abordan de manera sistemática: la gestión de la incertidumbre, la construcción de redes profesionales y la clarificación de la identidad vocacional (Dutta et al., 2025; Moxey & Simpkin, 2021). Esta reinterpretación tiene implicancias directas para la inserción laboral, pues son precisamente estas competencias las que, según reportan otros estudios, los empleadores identifican como diferenciadoras en los procesos de selección de egresados de nivel inicial (Gault et al., 2025).

Los resultados de esta revisión constituyen antecedentes preliminares que podrían orientar el diseño de estrategias institucionales de educación superior y aportar insumos para futuras políticas orientadas a fortalecer las oportunidades de participación en actividades extracurriculares y favorecer la equidad en el acceso. En este sentido, las orientaciones que se presentan a continuación deben interpretarse considerando el carácter narrativo de la revisión, el número reducido de estudios incluidos y el predominio de evidencia proveniente de contextos anglosajones. Las recomendaciones dirigidas a universidades, facultades de psicología, directores de programas y coordinadores académicos se derivan directamente de los mecanismos identificados en los resultados de esta revisión (desarrollo de competencias, construcción de redes y clarificación vocacional, ver sección 4.3). Las orientaciones dirigidas a organismos de acreditación y al Ministerio de Educación, en cambio, extienden estos hallazgos hacia el nivel de política pública y deben leerse como orientaciones generales fundamentadas en la literatura revisada, más que como conclusiones que se desprendan directamente del corpus analizado, dado su tamaño reducido. Para las universidades y facultades de psicología, la evidencia sugiere que podría ser

pertinente avanzar hacia la formalización de las actividades extracurriculares en los marcos institucionales: reconocerlas en los perfiles de egreso, crear esquemas de supervisión estructurada y vincularlas a resultados de aprendizaje. Para el Ministerio de Educación y los organismos de acreditación, los resultados sugieren la necesidad de incorporar indicadores de participación extracurricular y resultados de empleabilidad en las evaluaciones de aseguramiento de calidad de los programas de psicología. Para los directores de programas y coordinadores académicos, la evidencia sugiere considerar el desarrollo de mecanismos de reconocimiento formal de las actividades extracurriculares en los perfiles de egreso y en los sistemas de aseguramiento de la calidad, así como esquemas de supervisión estructurada que reduzcan las barreras socioeconómicas a la participación. Entre las posibles acciones que podrían derivarse de estos hallazgos se encuentran: (a) incorporar indicadores de participación extracurricular en las evaluaciones institucionales; (b) crear sistemas de acreditación de aprendizajes informales mediante créditos académicos o registros de logros estudiantiles; y (c) desarrollar programas de *mentoring* entre académicos, estudiantes y empleadores del sector. Para los organismos de acreditación y el Ministerio de Educación, los resultados constituyen antecedentes preliminares que podrían orientar la discusión sobre la incorporación de estándares de empleabilidad y participación extracurricular en los criterios de evaluación de programas de psicología, avanzando hacia un modelo de formación que integre explícitamente el desarrollo de competencias para la inserción laboral temprana (Espinoza et al., 2020; Pais et al., 2022; Sahay & Chakraborty, 2025; Schweinsberg et al., 2021).

5.2 Limitaciones y futuras direcciones

Deben considerarse varias limitaciones al interpretar los hallazgos. En primer lugar, el tamaño reducido del corpus (N = 7) refleja la escasez real de estudios empíricos que examinen explícitamente esta relación en estudiantes de psicología, lo que restringe el alcance de las conclusiones e impide identificar patrones robustos entre contextos. En segundo lugar, el predominio de diseños cualitativos con muestras pequeñas limita la generalización: si bien estos estudios ofrecen descripciones ricas de mecanismos y procesos, no permiten estimar tamaños de efecto ni contrastar hipótesis causales. El único estudio cuantitativo con muestra más amplia (Salomon et al., 2022) utilizó datos autoinformados, con el consecuente riesgo de sobreestimación de variables de rendimiento académico. En tercer lugar, el sesgo geográfico hacia contextos anglosajones (Reino Unido, Australia, Estados Unidos) limita sustancialmente la transferibilidad de los hallazgos al contexto latinoamericano, donde las estructuras de educación superior, las condiciones del mercado laboral y las culturas de formación profesional difieren considerablemente. En cuarto lugar, ninguno de los estudios incluidos mide resultados de inserción laboral más allá de tres años posgraduación, lo que impide evaluar si los beneficios de la participación extracurricular se sostienen en el mediano o largo plazo. En quinto lugar, la heterogeneidad conceptual en términos como empleabilidad y preparación laboral dificulta la comparación entre estudios, pues estos constructos no siempre están definidos u operacionalizados de manera consistente.

Estas limitaciones afectan el alcance de las conclusiones de manera específica y diferenciada. El tamaño reducido del corpus impide determinar cuál tipo de actividad extracurricular, voluntariado, prácticas o experiencias de investigación, tiene mayor impacto diferencial sobre la inserción laboral; los tres mecanismos identificados (desarrollo de competencias, construcción de redes y clarificación vocacional) pueden describirse como procesos asociados, pero no es posible establecer cuál de ellos opera con mayor fuerza ni en qué condiciones. El predominio de diseños cualitativos, a su vez, significa que la afirmación de que las actividades extracurriculares contribuyen a la inserción laboral debe entenderse como una orientación exploratoria y no como un hallazgo causal: los estudios permiten comprender cómo y por qué ocurren estos procesos, pero no cuánto ni con qué probabilidad. El sesgo geográfico

anglosajón limita directamente la aplicabilidad de estas conclusiones al contexto chileno y latinoamericano: en Chile, la combinación de un sistema de educación superior masificado, un mercado laboral precario para los egresados de psicología y escasas vías de especialización profesional (Espinoza et al., 2020; González & Laborda, 2025) configura un escenario estructuralmente distinto al de los contextos estudiados, por lo que las recomendaciones derivadas de esta revisión deben adaptarse a esas condiciones y no trasladarse de forma directa.

La ausencia de seguimiento longitudinal, por su parte, impide concluir si los beneficios observados, como la obtención de empleo remunerado tras las prácticas (Moulton-Perkins et al., 2019) o la continuación en programas de posgrado (Hoerger, 2022), se mantienen más allá del egreso inmediato, lo que es especialmente relevante dado que la inserción laboral en psicología tiende a ser una trayectoria prolongada e incierta. Finalmente, la heterogeneidad conceptual implica que las comparaciones entre estudios deben leerse con cautela: cuando un estudio mide "empleabilidad" y otro mide "preparación laboral" o "*work readiness",* no es posible asumir que están capturando el mismo fenómeno, lo que debilita la solidez de cualquier conclusión integrada. En conjunto, estas limitaciones sugieren que los hallazgos de esta revisión deben interpretarse como orientaciones exploratorias que requieren confirmación empírica en estudios futuros, más que como evidencia definitiva sobre la relación entre actividades extracurriculares e inserción laboral en psicología.

Futuras investigaciones podrían incluir diseños de métodos mixtos que combinen encuestas con entrevistas. Asimismo, son necesarios estudios correlacionales que examinen el efecto conjunto de múltiples tipos de actividades extracurriculares que fortalezcan la base de evidencia. La presente revisión ofrece un punto de partida empíricamente fundamentado para esta línea de investigación en un contexto disciplinar y regional donde permanece en gran medida subdesarrollada.

6. Conclusiones

En la revisión realizada se encontró una posible relación entre actividades extracurriculares, como el voluntariado, los internados y las experiencias de investigación, con la inserción laboral de estudiantes de psicología y en algunos casos recién egresados, al facilitar el desarrollo de competencias transferibles, la construcción de redes y la clarificación de la identidad vocacional. En conjunto, estos procesos podrían contribuir a la transición desde la formación académica hacia el mundo laboral, al permitir la vinculación entre el conocimiento teórico y su aplicación en contextos reales. Estos hallazgos son consistentes con la pregunta guía del estudio y con ambos objetivos específicos: se identificó evidencia sobre los efectos asociados a la participación extracurricular y sobre las formas en que estas actividades se relacionan con la preparación para la inserción laboral.

La evidencia también indica que el acceso a estas oportunidades no se distribuye de manera equitativa, lo que, como se discutió en la sección anterior, plantea un desafío particularmente relevante para el contexto chileno.

Los hallazgos sugieren la necesidad de integrar las actividades extracurriculares dentro del proceso formativo, mediante su reconocimiento institucional, la incorporación de instancias de supervisión y el desarrollo de políticas orientadas a favorecer la equidad en el acceso. Estas orientaciones, de carácter preliminar, resultan especialmente pertinentes para quienes diseñan políticas de educación superior y para los organismos de acreditación. Concretamente, esto podría implicar que las universidades avancen más allá del tratamiento de la participación extracurricular como actividad puramente voluntaria e individualmente gestionada, y evalúen

el desarrollo de marcos institucionales que reconozcan formalmente estas experiencias, creen estructuras de supervisión y mentoría, e implementen mecanismos de apoyo, como créditos académicos, para reducir las barreras socioeconómicas a la participación.

En síntesis, esta revisión logra integrar evidencia dispersa sobre tres mecanismos: desarrollo de competencias, construcción de redes y clarificación vocacional, mostrándose como procesos que podrían operar de manera mutuamente reforzante durante la transición académico-profesional. Este marco integrador representa una contribución teórica al campo y ofrece un marco preliminar para diseñar intervenciones institucionales orientadas a promover trayectorias de inserción más equitativas y efectivas para los egresados de psicología en Chile y la región. Este trabajo constituye, en definitiva, un punto de partida para comprender un fenómeno hasta ahora fragmentado en la literatura, con relevancia tanto práctica como investigativa para el desarrollo futuro de esta línea de estudio.

References

Barton, E., Bates, E. A., & O'Donovan, R. (2017). 'That extra sparkle': Students' experiences of volunteering and the impact on satisfaction and employability in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(4), 453–466. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1365827

Bromnick, R., Horowitz, A., & Shepherd, D. (2012). Beyond employability: The benefits of volunteering for psychology students. *Psychology Teaching Review, 18*(2), 47–51. https://doi.org/10.53841/bpsptr.2012.18.2.47

Cornejo, C., & Laborda, M. A. (2025). Un examen para todos: El nuevo desafío de la psicología chilena. *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad, 14*(29), 237–246. https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num29.11

Cornejo, C., & Lira-Mendiguren, G. (2025). Editorial: The opportunity for a unified knowledge examination in Psychology (Editorial: La oportunidad de un examen único de conocimientos en Psicología). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy, 2*(2), 168–177. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0045

Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XX1, 23*(2), 307–335. https://doi.org/10.5944/educXX1.25765

Dutta, O., Vikamsey, D., Ahmed, N., & Smith, R. (2025). Qualitative study on enhancing employability in psychology undergraduates: Autonomy, competence and relatedness through SDT-inspired internships. *Cogent Education, 12*(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2597055

Espinoza, O., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., & Castillo, D. (2020). The limited value of 'employability' as an objective in the training of psychologists: Evidence from Chile. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 11*(1), 50–62. https://doi.org/10.21153/jtlge2020vol11no1art920

Gault, J., Bok, S. Y., Leach, E., & Duey, M. (2025). The effects of academic, extracurricular, and co-curricular engagement on undergraduate employability and compensation. *Journal of Applied Business and Economics, 27*(6), 1–16. https://doi.org/10.33423/jabe.v27i6.7942

Giancaspro, M. L., & Manuti, A. (2021). Learning to be employable through volunteering: A qualitative study on the development of employability capital of young people. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.574232

Golding, R. M., Breen, L. J., Krause, A. E., & Allen, P. J. (2019). The summer undergraduate research experience as a work-integrated learning opportunity and potential pathway to publication in psychology. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00541

González, M., & Laborda, M. A. (2025). Editorial: Crisis and challenges in the training of psychologists in Chile (Editorial: Crisis y desafíos en la formación de psicólogos en Chile). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy, 2*(1), 1–10. https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0033

Hoerger, M. (2022). Priming the palliative psychology pipeline: Development and evaluation of an undergraduate clinical research training program. *Journal of Cancer Education, 37*, 1942–1947. https://doi.org/10.1007/s13187-021-02064-5

Hui, Y. K., Kwok, L. F., & Ip, H. H. S. (2021). Employability: Smart learning in extracurricular activities for developing college graduates' competencies. *Australasian Journal of Educational Technology, 37*(2), 171–188. https://doi.org/10.14742/ajet.6734

Jackson, D., & Dean, B. A. (2022). Employability-related activities beyond the curriculum: How participation and impact vary across diverse student cohorts. *Higher Education, 86*, 1151–1172. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00966-x

Juliá, M. T. (2013). Formación por competencias en educación superior y su impacto en la formación en psicología. In M. T. Juliá (Ed.), *Competencias del psicólogo en Chile: Propuestas desde las universidades estatales* (pp. 20–43). Editorial Universidad de La Serena.

Kang, D. (2023). Prioritizing career preparation: Learning achievements and extracurricular activities of undergraduate students for future success. *Behavioral Sciences, 13*(7). https://doi.org/10.3390/bs13070611

Ley 21091 del 11 de mayo de 2018. *Sobre educación superior*. Publicada en el Diario Oficial el 29 de mayo de 2018 (Chile).

Li, X., Pu, R., & Liao, H. (2022). The impacts of innovation capability and social adaptability on undergraduates' employability: The role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954828

Mainga, W., Murphy-Braynen, M. B., Moxey, R., & Quddus, S. A. (2022). Graduate employability of business students. *Administrative Sciences, 12*(3). https://doi.org/10.3390/admsci12030072

Ministerio de Educación de Chile (n.d.). *Buscador de empleabilidad e ingresos*. Mi Futuro. https://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/

Moulton-Perkins, A., Wressle, A., Grey, N., & Sired, R. (2019). Evaluation of a psychology graduate internship programme. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice, 14*(6), 423–435. https://doi.org/10.1108/JMHTEP-04-2019-0025

Moxey, M., & Simpkin, E. (2021). Harnessing the potential of extracurricular opportunities to enhance graduate employability in higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 21. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi21.631

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372,* n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pais, S. C., Dias, T. S., & Benício, D. (2022). Connecting higher education to the labour market: The experience of service learning in a Portuguese university. *Education Sciences, 12*(4). https://doi.org/10.3390/educsci12040259

Pardo-Garrido, L., Varas, F. I., Urzúa, A., Soto, M., Miguez, G., Quezada-Scholz, V. E., & Laborda, M. A. (2025). Situación actual de la formación en psicología en Chile. *Psykhe, 32*(1). https://doi.org/10.7764/psykhe.2024.80170

Rehbein, L., Boero, P., Concha-Salgado, A., Godoy, M. P., Herrera, V., & Labbé, C. (2025). Retorno a las bases: marcos conceptuales para la formación de pregrado de psicólogos y psicólogas en Chile. *Psykhe, 34*. https://doi.org/10.7764/psykhe.2023.62261

Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education, 10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409

Sahay, M., & Chakraborty, S. (2025). Socio-economic status and access to extracurricular resources: Its impact on the holistic development of college-going adolescents. *Pen and Prosperity, 2*(3), 92–98. https://doi.org/10.70798/PP/020300012

Salomon, I., Pals, A. M., Elsey, T., Golding, J. M., & Sheehan, E. A. (2022). Exploring how undergraduate psychology majors seek information and experiences for career preparation. *Teaching of Psychology, 51*(1), 71–80. https://doi.org/10.1177/00986283211066308

Schweinsberg, A., Mundy, M. E., Dyer, K. R., & Garivaldis, F. (2021). Psychology education and work readiness integration: A call for research in Australia. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623353

Superintendencia de Salud, & Departamento de Estudios y Desarrollo. (2023). *Caracterización de psicólogos(as) en Chile.* Gobierno de Chile, Ministerio de Salud. https://www.superdesalud.gob.cl/documentacion/666/articles-26553_recurso_1.pdf

Swingler, M. V., Roy, A. W. N., Rolinska, A., Gardani, M., Hasty, W., Macfarlane, D., Kapoor, A., & Kokkinidis, G. (2022). *Bridging the gap: Skill development in curricular, co-curricular and extra-curricular activities and the impact on readiness for employment*. EdArXiv. https://doi.org/10.35542/osf.io/dvhmf

Wu, T., Lai, Q., Ma, N., Shao, Y., & Sathishkumar, V. E. (2022). Surviving uncertainty: A dual-path model of personal initiative affecting graduate employability. *PLOS One, 17*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270905

Statements

Originality Statement: This article is an original work and has not been previously published or made publicly available.

Author Contributions: Conceptualization: Andrea Cerda; Methodology: Andrea Cerda; Formal analysis: Andrea Cerda and María Valenzuela; Writing – original draft: Andrea Cerda and María Valenzuela; Writing – review & editing: Andrea Cerda and María Valenzuela. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study received no external funding.

Acknowledgments: None.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Ethics Committee Review Statement: Not applicable.

Informed Consent Statement: Not applicable.

Data Availability Statement: Not applicable.

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the authors used Elicit (Elicit Inc., 2024) to support the structured literature search, and AI-assisted tools for language editing and translation. All outputs were critically reviewed and revised by the authors, who take full responsibility for the content of this publication.