

PRAXIS PSY

Praxis Psy

FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
SANTIAGO DE CHILE, JULIO 2023
ISSN 2735-6957



udp

Nº
39

Praxis Psy
VOL. 24, NO. 39
JULIO 2023
ISSN 2735-6957

EDITORA EN JEFE

Elisa Ansoleaga
Universidad Diego Portales, Chile.

EDITORA ASOCIADA

Magdalena Ahumada
Universidad Diego Portales, Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Camilo Pulido
Pontificia Universidad Javeriana

Adriana Kaulino
Universidad Diego Portales

Jonathan Evans
University of Glasgow

Christian Salas
Universidad Diego Portales

Arthur Arruda Leal Ferreira
Universidad Federal de Rio de Janeiro

Claudio Martinez
Universidad Diego Portales

Rudi Coetzer
Swansea University

DISEÑO DE PRODUCCIÓN:

Felipe Rabuco Q.



Praxis Psy es una publicación editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, Vergara 275, Santiago, Región Metropolitana, Chile.

Email: praxispsy@mail.udp.cl

Los artículos de Praxis están indexados en la siguientes bases de datos y repositorios: Latindex; Dialnet; Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB (Electronic Journals Library); WorldCat OCLC.

© 2023 by Universidad Diego Portales. All rights reserved.

No part of this publication may be reproduced, displayed, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission from the Director of the journal.

CONTENIDOS

- 4** EDITORIAL
Elisa Ansoleaga y Magdalena Ahumada
- 6** REHABILITACIÓN COGNITIVA EN PERSONAS CON CIRUGÍA DE EPILEPSIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA / COGNITIVE REHABILITATION IN PEOPLE WITH EPILEPSY SURGERY: A SYSTEMATIC REVIEW
Carmen María Olbrich Guzman, Camilo Arévalo-Romero, Christian E. Salas
- 22** BRUSQUEDAD, TRANSGRESIÓN, AGOBIO Y DEGRADACIÓN: FORMAS DEL ACOSO LABORAL EN LA MINERÍA DEL COBRE CHILENO / ROUGHNESS, TRANSGRESSION, BURDEN, AND DEGRADATION: SHAPES OF WORKPLACE HARASSMENT IN CHILEAN COPPER MINING
Jose Matamala, Alba Barrera
- 37** CHILEAN STUDENTS AND PSYCHOTHERAPISTS' BELIEFS AND PREJUDICES REGARDING SEXUAL AND GENDER DIVERSITY / CREENCIAS Y PREJUICIOS DE ESTUDIANTES Y PSICOTERAPEUTAS CHILENOS ACERCA DE DIVERSIDAD DE GÉNERO
Alemka Tomicic, Claudio Martinez, Angelo Brandelli
- 54** ACTUALIDAD DEL LAZO SOCIAL: LA SEXUALIDAD, LA LEY Y LO SOCIAL EN LA JERGA DE LOS ADOLESCENTES
Virna Pinos Zárate
- 71** JUSTICIA ORGANIZACIONAL: SU DIMENSIONALIDAD / ORGANIZATIONAL JUSTICE: ITS DIMENSIONALITY
Thelma Cetina Canto, David Carrillo Trujillo, Guadalupe Centeno Ley, Yanko Mézquita Hoyos
- 85** EVIDÊNCIAS PRELIMINARES DE VALIDADE PSICOMÉTRICA DA VERSÃO PORTUGUESA DO QUESTIONÁRIO DE CAPITAL PSICOLÓGICO (PCQ-12) PARA O CONTEXTO MOÇAMBICANO / PRELIMINARY EVIDENCE OF PSYCHOMETRIC VALIDITY OF PORTUGUESE VERSION OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL QUESTIONNAIRE (PCQ-12) FOR THE MOZAMBICAN CONTEXT
Givaldo Carlos Candrinho, Clayton Silva de Almeida, Antônio Virgílio Bittencourt Bastos
- 101** AJUSTE Y VALIDACIÓN ESCALAS DE CONFIANZA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA EN CHILE / ADJUSTMENT AND VALIDATION OF SCHOOL TRUST SCALES IN PUBLIC SECONDARY EDUCATION IN CHILE
Macarena Sánchez Bachmann, Javiera Peña Fredes, José Weinstein Cayuela

EDITORIAL

En este nuevo número de invierno de la revista Praxis Psy se presentan interesantes contribuciones a la discusión teórica y metodológica de la psicología, aportando desde distintos debates inter y transdisciplinares, que abordan diversos problemas de interés público, tales como la confianza en los establecimientos educacionales; las competencias para trabajar con personas de la comunidad LGBT; las condiciones de trabajo en el sector minero; la justicia organizacional y el capital psicológico en las organizaciones; la sexualidad en la adolescencia, entre otros.

De una parte, destaca que este número ofrece tres contribuciones metodológicas a través de la validación de instrumentos que contribuyen a medir y acercarnos a la realidad social en tres ámbitos: en primer lugar, el artículo de Sánchez et al. analiza la confianza relacional entre tres actores relevantes: directivos, docentes y estudiantes, en escuelas públicas, ofreciendo una validación para el contexto chileno del internacionalmente utilizado cuestionario de HoyyTschannen-Moran(2003) que mide el constructo de confianza relacional. En segundo lugar, Cetina Canto et al. mediante un estudio en diversas empresas del sureste de México elaboran una escala de Justicia Organizacional y realizan el proceso de su validación. La tercera contribución metodológica proviene de Mozambique, lo que es motivo de alegría para la revista pues creemos necesario robustecer la relación de colaboración Sur-Sur respecto de la producción de conocimiento. En este artículo Candrinho et al. realizan la validación de la versión portuguesa del Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-12) de Luthans et al.

Las contribuciones metodológicas tienen un especial valor en la producción de conocimiento si consideramos los cambios y transformaciones a los que asistimos y la creciente necesidad de contar con instrumentos validados que nos permitan aprehender e indagar en fenómenos psicosociales de interés para la psicología.

En el ámbito de los sujetos y prácticas sociales, Matamala y Barrera evidencian cómo la organización del trabajo minero recurre a la brusquedad para sobrellevar las exigencias del trabajo y a la desvalorización del factor humano así como a la restricción de los límites morales -a través de acciones paradójales sobre la seguridad en el trabajo- afectando la subjetividad de los trabajadores y generando nuevas configuraciones de la identidad en el trabajo minero.

En el área de concentración temática de psicología clínica, psicoterapia y psicoanálisis se abordan dos temas de gran interés. De una parte, Tomicic et al. analizan las asociaciones entre las creencias, los prejuicios y las competencias de estudiantes de psicología y psicoterapeutas en el trabajo con personas de la comunidad LGBT, encontrando diferencias en las creencias psicosociales sobre el origen de la homosexualidad y bisexualidad en comparación con la transexualidad. Y por otro lado, Pinos, desde una perspectiva psicoanalítica, reporta un análisis acerca de la sexualidad, la ley y lo social en la jerga de los adolescentes.

Finalmente, este número incorpora una relevante contribución desde el área temática de neurociencia humana y neuropsicología. Olbrich et al. realizan una revisión sistemática de la literatura en la cual analizan la evidencia científica en torno al efecto de la rehabilitación cognitiva en personas que se han sometido a una cirugía de epilepsia, revelando que la rehabilitación cognitiva puede mejorar el rendimiento cognitivo después de una cirugía de epilepsia, particularmente en relación a problemas de memoria y reinserción laboral.

Agradecemos a las autoras y autores su valiosa contribución y esperamos con este nuevo número aportar a la producción de conocimiento en los diversos ámbitos de interés de la psicología.

Elisa Ansoleaga, Editora en Jefe.
Magdalena Ahumana, Editora Asistente.

Rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia: Una revisión sistemática

Cognitive rehabilitation in people with epilepsy surgery: A systematic review

Carmen María Olbrich Guzman^{1,2,3}, Camilo Arévalo-Romero⁴, Christian E. Salas^{4,5,*}

***Correspondencia:**
Christian E. Salas
christian.salas@udp.cl

RECIBIDO: MAYO 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

Introducción: Se ha estimado que el 30% de las personas con epilepsia (PCE) no responden a los fármacos anticrisis. En estos casos, la cirugía se ha propuesto como una alternativa de tratamiento efectiva. Sin embargo, las alteraciones postquirúrgicas del funcionamiento cognitivo son comunes. **Método:** El objetivo de este artículo fue revisar y analizar la literatura científica relacionada al efecto de la rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia. Después de una búsqueda avanzada en Google Scholar y PubMed, siete estudios cumplieron los criterios de inclusión. **Resultados:** La muestra alcanzó los 601 participantes, con una edad promedio de 41.5 años. La cirugía del lóbulo temporal fue el procedimiento más común. La rehabilitación se enfocó principalmente en los problemas de memoria, y solo unos pocos abordaron otras deficiencias cognitivas (atención, nominación) y la inserción laboral. **Conclusión:** Los resultados de los estudios revisados son prometedores, sugiriendo que la rehabilitación cognitiva puede mejorar el rendimiento cognitivo después de una cirugía de epilepsia, particularmente en relación a problemas de memoria y inserción laboral. Sin embargo, a pesar de la relevancia clínica de este problema, la evidencia actual muestra limitaciones que necesitan ser abordadas en estudios futuros, tales como la heterogeneidad de los programas de rehabilitación cognitiva utilizados, y la escasa evaluación del impacto ecológico de estas intervenciones.

Palabras claves: Epilepsia, Cirugía, Rehabilitación Neuropsicológica.

Abstract

Introduction: It has been estimated that 30% of people with epilepsy (PWE) do not respond to anti-crisis drugs. In these cases, surgery has been proposed as an effective treatment alternative. However, post-surgical impairments in cognitive functioning are common. **Method:** The aim of this article was to review and analyze the scientific literature on the effect of cognitive rehabilitation in people with epilepsy surgery. After an advanced search in Google Scholar and PubMed, only seven studies met the inclusion criteria. **Results:** The sample reached 601 participants, with an average age of 41.5 years. Temporal lobe surgery was the most common procedure. Rehabilitation focused mainly on memory problems, with only a few studies addressing other cognitive impairments (attention, nomination) and work re-entry. **Conclusions:** Results from the reviewed studies are promising, suggesting that cognitive rehabilitation can improve cognitive performance after epilepsy surgery, particularly in relation to memory problems and work re-entry. Nevertheless, despite the clinical relevance of this problem, the existing literature exhibits limitations that will need to be addressed by future studies, such as the heterogeneity of cognitive rehabilitation programs used and the scarce assessment of the ecological impact of these interventions.

Keywords: Epilepsy, Surgery, Neuropsychological Rehabilitation.

1 Instituto de Neurocirugía Dr. Asenjo (INCA), Santiago, Chile

2 Clínica Universidad de los Andes, Santiago, Chile

3 Neuroestrategia, Santiago, Chile

4 Centro de Estudios en Neurociencia Humana y Neuropsicología.

Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. Santiago, Chile

5 Unidad de Neuropsicología Clínica. Facultad de Psicología,

Universidad Diego Portales. Santiago, Chile



INTRODUCCIÓN

La epilepsia es una enfermedad cerebral caracterizada por una predisposición a generar crisis recurrentes (Fisher et al., 2014), las cuales se asocian a un conjunto de alteraciones neurobiológicas, cognitivas y psicosociales (Fisher et al., 2014; McCagh et al., 2009). A nivel mundial, el número de personas con epilepsia (PCE) se encuentra entre 5 a 10 casos por cada 1000 habitantes. En latinoamérica, la prevalencia es de 17.8 personas por cada 1000 personas, y tan solo en Chile se observan entre 10.8 a 17 casos por cada 1000 individuos (Ministerio de Salud, 2014).

Si bien el rasgo más distintivo de la epilepsia son las crisis epilépticas, las PCE presentan un cuadro sintomático más amplio y complejo que sólo las crisis, observándose regularmente sintomatología ansiosa depresiva (Pohlmann-Eden et al., 2015) y frecuentes quejas subjetivas de memoria (Liik et al., 2009; Piazzini et al., 2001). Algunos estudios han indicado que podrían existir alteraciones cognitivas específicas de funciones asociadas al territorio donde se encuentra el foco epileptógeno (Helmstaedter et al., 2004; Hernandez et al., 2003). Sin embargo, esta relación exclusiva entre foco epileptógeno y problema cognitivo específico se ha puesto en duda debido a evidencia que sugiere que las PCE pueden presentar problemas cognitivos que van más allá de la zona de origen de las crisis (Reyes et al., 2020). Así, resulta importante considerar una dinámica de propagación de descargas a otras regiones distales al foco epileptógeno, que con el tiempo podría aumentar la intensidad del daño cerebral, aumentando el nivel de deterioro cognitivo (Bell et al., 2011; Pittau et al., 2012).

Dada la complejidad de la epilepsia, se pueden considerar dos grandes vías de intervención que dependen principalmente de la respuesta al tratamiento farmacológico. En primera instancia, se encuentran las PCE que responden positivamente a los fármacos anticrisis, los cuales tienen como principal función el control de estas (Schmidt, 2009).

Los mecanismos de acción de estos fármacos apuntan a la modulación del voltaje de los canales de sodio, potenciando la acción inhibitoria del neurotransmisor GABA e inhibiendo el glutamato (Rogawski & Löscher, 2004). Sin embargo, aproximadamente el 30% de las PCE no responden positivamente a los fármacos, exhibiendo un patrón de mayor complejidad conocido como epilepsia refractaria (Picot et al., 2008). La epilepsia refractaria es diagnosticada cuando las crisis no pueden ser controladas luego de dos ensayos de fármacos anticrisis (monoterapias o combinaciones) correctamente tolerados, escogidos y dosificados en el horario correspondiente (Kwan et al., 2010). Las personas que presentan epilepsia refractaria experimentan importantes dificultades en la vida cotidiana debido a la persistencia de las crisis y el impacto de estas en su calidad de vida (Jacoby & Baker, 2008). En consecuencia, podría ser necesario un tratamiento más invasivo, como la cirugía de epilepsia.

En las PCE refractaria la opción quirúrgica es la de mejor pronóstico (Englot et al., 2012). En la cirugía resectiva se extrae la zona del cerebro considerada epileptógena. Si bien la resección del lóbulo temporal anterior es la cirugía más común (Nair, 2016; Spencer & Huh, 2008), se ha reportado un aumento de las cirugías extratemporales (Baud et al., 2018). En los casos más complejos de epilepsia, es posible observar todo un hemisferio con actividad epileptógena anormal. En estos casos se puede incluso considerar la resección del hemisferio completo o su desconexión (Nair, 2016). También se pueden considerar medidas paliativas como la callosotomía, implantación de un estimulador del nervio vago o transecciones subpiales múltiples que reducen la propagación de la actividad epiléptica y crisis (Helmstaedter, 2004; Nair, 2016; Schuele & Lüders, 2008). Para llevar a cabo un tratamiento de cirugía, las PCE deben presentar un nivel de discapacidad significativo generado por las crisis, ausencia de un foco epileptógeno en áreas cerebrales elocuentes (lenguaje, memoria, actividad motora o visión) y un bajo riesgo de deterioro cognitivo postquirúrgico (Nair, 2016). Sin embargo, en PCE donde áreas elocuentes se encuentran

comprometidas es posible considerar estrategias de mapeo funcional para determinar el menor nivel de deterioro postquirúrgico (Englot, 2018; Jobst et al., 2017; Papanicolaou et al., 2018).

A pesar de los beneficios de la cirugía resectiva es común que se presenten alteraciones cognitivas postquirúrgicas. Entre estas, se han descrito principalmente problemas de memoria verbal, memoria no verbal, nominación y/o lenguaje (Baxendale & Thompson, 2018; Busch et al., 2016; Helmstaedter, 2004; Milner, 1968; Sherman et al., 2011). Sin embargo, resulta relevante también considerar alteraciones cognitivas en el largo plazo, por ejemplo déficits de memoria, los cuales pueden presentarse incluso un año postcirugía. El seguimiento a largo plazo es crucial no sólo para detectar dichos déficits sino también para determinar su nivel de recuperación y la necesidad de rehabilitación (Helmstaedter et al., 2018).

Recientemente se ha dado un creciente interés por disminuir el impacto de las alteraciones cognitivas en las actividades de la vida diaria, tanto en PCE (Baxendale, 2020) como en PCE refractaria que han requerido de cirugía (Mazur-Mosiewicz et al., 2015). Para disminuir el impacto de las alteraciones cognitivas en la vida diaria, se ha sugerido el uso de rehabilitación cognitiva (Baxendale, 2020; Mazur-Mosiewicz et al., 2015), definida como un proceso de educación, re-entrenamiento y aprendizaje de estrategias de compensación utilizado ampliamente en numerosas patologías cerebrales adquiridas y degenerativas (Clare, 2007; Sohlberg & Mateer, 2001). Sin embargo, la rehabilitación cognitiva ha sido poco

investigada, y escasamente informada, en estudios de cirugía de epilepsia (Mazur-Mosiewicz et al., 2015). Debido a este problema, el objetivo central de este trabajo es revisar el estado actual de la literatura sobre rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia, específicamente en relación a cuatro preguntas: a) ¿Qué tipos de diseños experimentales han sido utilizados para determinar la utilidad de la rehabilitación cognitiva?; b) ¿Cuáles son las características de las muestras estudiadas?; c) ¿Qué tipos de intervenciones han sido empleadas?; d) ¿Cuál es la efectividad de dichas intervenciones?

METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática fue conducida de acuerdo a la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; Moher et al., 2009).

Criterios de selección

El propósito principal de esta investigación fue revisar el estado actual de la investigación clínica que ha evaluado el efecto de la rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- Artículos científicos que abordaron los efectos de la rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia.
- Población adulta, considerando aquellos que integraron personas desde los 15 años en adelante.
- Artículos escritos en inglés o español.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- Población infantil.
- Otras patologías o muestras con comorbilidad psiquiátrica.
- Artículos de revisión de la literatura.
- Artículos teóricos, de opinión, comentarios o cartas al editor.
- Libros.
- Literatura gris.

FUENTES DE INFORMACIÓN

La búsqueda avanzada fue realizada en dos bases de datos: PubMed y Google Scholar. El software Publish or Perish (Harzing, 2007) fue utilizado para desarrollar la búsqueda avanzada en Google Scholar, ya que permite descargar una base de datos con los resultados de búsqueda. Luego de la etapa de revisión de texto completo, siete estudios cumplieron los criterios de inclusión. La búsqueda fue realizada sin filtros de años y fue emprendida durante el mes de mayo del año 2021.

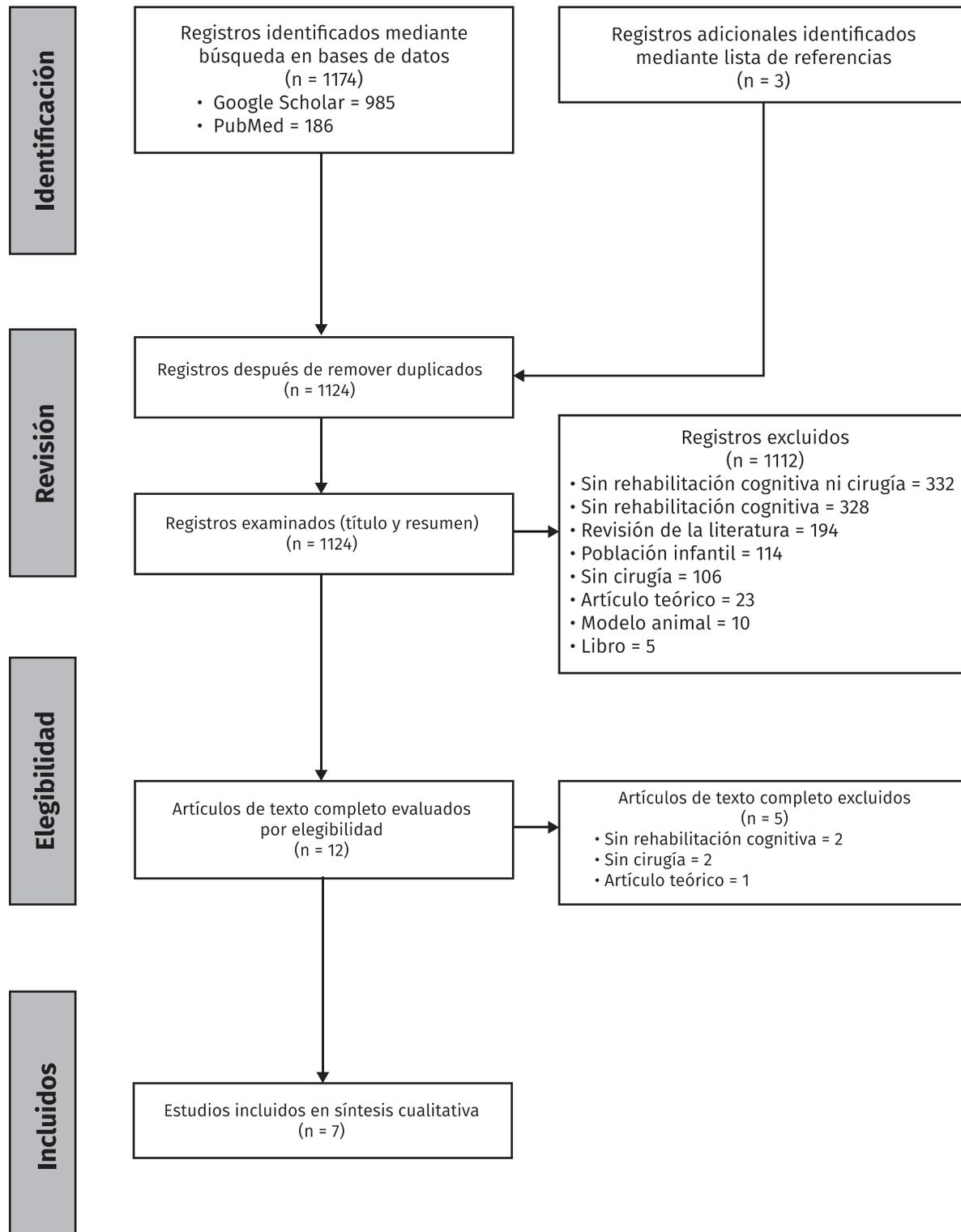
Estrategia de búsqueda

La sintaxis de búsqueda fue: *epilepsy AND surgery AND (rehabilitation OR "neuropsychology rehabilitation" OR "cognitive rehabilitation" OR "brain training" OR training)*. En PubMed, los campos de búsqueda utilizados fueron título y resumen. En Google Scholar se utilizó todos los campos.

Selección de estudios

El proceso de selección fue resumido en la Figura 1, donde se puede observar el total de artículos obtenidos en la búsqueda avanzada, junto a los estudios encontrados mediante lista de referencias. Los estudios seleccionados mediante lista de referencias, son ubicados durante el proceso de revisión de texto completo. También se puede observar que la figura resume el número de estudios luego de eliminar duplicados, el número de estudios excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión, tanto en la fase de revisión de título y resumen, como en la fase de revisión de texto completo. Finalmente, se puede observar el número total de artículos aceptados para la revisión sistemática. La búsqueda avanzada fue realizada por CAR, el proceso de revisión y selección de artículos fue realizado por CAR y CMOG, manteniendo reuniones semanales durante su proceso. Luego de la revisión de texto completo, siete artículos fueron seleccionados para síntesis cualitativa. Para guiar los análisis, se utilizó un método de síntesis sin metaanálisis basado en el *conteo de votos basado en la significancia estadística* (Higgins et al., 2019).

Figura 1. Diagrama de flujo basado en declaración PRISMA



Extracción de datos

La extracción de datos fue realizada por CAR y CMOG en una base de datos. La codificación de información fue guiada según el tipo de diseño de estudio, características de la muestra, tipo de cirugía y tipo de rehabilitación cognitiva, considerando temporalidad y efectividad.

Método de síntesis sin metaanálisis

El conteo de votos basado en la significancia estadística se sugiere cuando los reportes de datos son inconsistentes (Higgins et al., 2019). Mediante este método se puede comparar los hallazgos que están a favor de una intervención y son estadísticamente significativos con aquellos que no lo fueron (Friedman, 2001; Higgins et al., 2019). Este método fue utilizado para guiar el análisis de los reportes sobre la efectividad de la rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia. De este modo, el criterio de significancia estadística utilizado fue $p < 0.05$.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ARTÍCULOS SELECCIONADOS

Siete artículos cumplieron con los criterios de inclusión (Geraldí et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Kendall et al., 2016; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014; Thorbecke et al., 2014). El artículo más antiguo fue del año 1974 (Jones, 1974) y el más actual del 2016 (Kendall et al., 2016). Todos los artículos seleccionados fueron publicados en inglés y provienen de Alemania (Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014), Inglaterra (Koorenhof et al., 2012), Canadá (Jones, 1974), Estados Unidos (Kendall et al., 2016) y Francia (Mosca et al., 2014).

CARACTERÍSTICAS DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De los estudios seleccionados, cinco utilizaron un diseño cuasiexperimental paralelo sin asignación aleatoria de los participantes (Geraldí et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Koorenhof et al., 2012; Thorbecke et al., 2014), un estudio utilizó un diseño pre-post de múltiples medidas de sujetos únicos (Kendall et al., 2016) y un estudio utilizó un diseño de caso único (Mosca et al., 2014). En tres estudios cuasiexperimentales se utilizó un grupo control con características similares al grupo experimental, es decir personas operadas de epilepsia (Geraldí et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014) para comparar los efectos del programa de rehabilitación (manipulación presencia-ausencia). Los demás estudios cuasiexperimentales ($n = 2$) utilizaron un grupo control de participantes neurotípicos para comparar los efectos de la intervención con personas luego de la cirugía de epilepsia (Jones, 1974; Koorenhof et al., 2012) y previo a la cirugía (Koorenhof et al., 2012). En el estudio con diseño pre-post de múltiples medidas (Kendall et al., 2016), se analizó tres participantes de forma separada, donde cada sujeto fue su propio estándar de comparación para evaluar los efectos del entrenamiento cognitivo. Similar al estudio anterior, el estudio de caso único (Mosca et al., 2014) analizó el rendimiento del sujeto en distintos momentos del tiempo, para comparar el rendimiento pre-post rehabilitación cognitiva.

CARACTERÍSTICAS DE MUESTRAS UTILIZADAS

En promedio, el tamaño muestral de los siete estudios fue de 86 participantes ($DE = 123.6$). La muestra más pequeña fue de 1 persona (Mosca et al., 2014) y la más grande de 351 (Thorbecke et al., 2014). Considerando todos los artículos seleccionados, la presente revisión analizó resultados de una población total de 601 participantes. Todos los estudios utilizaron una muestra compuesta por mujeres y hombres, excepto dos (Kendall et al., 2016; Mosca et al., 2014). La edad promedio de los participantes

fue de 41.5 años (DE = 9). El rango etario fue desde los 15 a los 61 años (Jones, 1974; Kendall et al., 2016). Tres estudios ofrecieron información sobre el nivel educacional (Geraldi et al., 2017; Jones, 1974; Kendall et al., 2016), sin embargo, sólo Geraldi et al. (2017) ofreció una medida precisa de esta variable.

Cuatro estudios reportaron información sobre lateralidad manual, donde las personas diestras ocuparon la mayor parte de la muestra (Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Kendall et al., 2016; Mosca et al., 2014). Cuatro de los estudios reportaron la edad de inicio de epilepsia (Jones, 1974; excepto Koorenhof et al., 2012), habiendo tres estudios que reportaron su inicio en infancia (entre 3 a 13 años) (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014) y un estudio en la adultez (entre 33 a 50 años) (Kendall et al., 2016). En relación a los fármacos antiepilépticos utilizados por los sujetos, sólo un estudio reportó esta información (Geraldi et al., 2017).

Respecto al tipo de epilepsia, todos los estudios trabajaron con una muestra mayormente compuesta por PCE temporal refractaria (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Kendall et al., 2016; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014; Thorbecke et al., 2014). En relación al tipo de intervención quirúrgica, cuatro estudios se enfocaron en cirugía temporal izquierda (Geraldi et al., 2017; Kendall et al., 2016; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014), dos en cirugía temporal izquierda o derecha (Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014) y un estudio en cirugía temporal izquierda, derecha y bitemporal (Jones, 1974).

Intervenciones

TIPOS DE INTERVENCIONES

Distintos tipos de intervenciones de rehabilitación cognitiva fueron utilizadas. El foco principal de las intervenciones fue la rehabilitación de memoria (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014), existiendo sólo un estudio que además se enfocó en la atención (Helmstaedter et al., 2008) y otro en la

capacidad de nominación (Kendall et al., 2016). Un estudio se enfocó en la rehabilitación en contextos laborales (Thorbecke et al., 2014).

Para la rehabilitación de la memoria se utilizó el aprendizaje específico de mnemotecnias como la imaginería visual (Jones, 1974; Mosca et al., 2014), así como también la combinación de estrategias de compensación interna/externa, psicoeducación, ejercicios computacionales (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Koorenhof et al., 2012) y terapia neuropsicológica genérica (Thorbecke et al., 2014). Para el abordaje de los problemas atencionales se implementaron ejercicios computacionales de reentrenamiento y estrategias compensatorias (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Koorenhof et al., 2012). Para la nominación se trabajó con el entrenamiento multimodal lingüísticamente distribuido (Kendall et al., 2016). En la rehabilitación en contextos de trabajo se utilizaron intervenciones de terapia ocupacional, consejería multidisciplinaria y el entrenamiento en habilidades laborales (Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014). De este modo, cinco estudios evaluaron el efecto de la rehabilitación cognitiva para problemas de memoria (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014), un estudio en nominación (Kendall et al., 2016), uno en atención (Helmstaedter et al., 2008) y uno en situación laboral (Thorbecke et al., 2014).

Todos los estudios utilizaron sesiones de rehabilitación en modalidad ambulatoria, cinco estudios reportaron trabajar en sesiones individuales (Geraldi et al., 2017; Jones, 1974; Kendall et al., 2016; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014), mientras que otros dos reportaron la combinación de sesiones individuales y grupales (Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014). Solo dos estudios explicitan haber trabajado con equipo multidisciplinario (Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014).

TEMPORALIDAD DE LAS INTERVENCIONES

El momento de implementación de la rehabilitación cognitiva varió entre antes y después de la cirugía. Un estudio evaluó los efectos posquirúrgicos de una rehabilitación realizada antes de la cirugía (Kendall et al., 2016) y seis estudios se enfocaron en los efectos de una rehabilitación postquirúrgica (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014; Thorbecke et al., 2014).

El comienzo de las intervenciones postcirugía varió entre una semana (Helmstaedter et al., 2008; Thorbecke et al., 2014), tres a seis meses (Koorenhof et al., 2012), más de seis meses (en promedio 5.25 años \pm 4.35) (Geraldi et al., 2017) y entre dos semanas a un año o más (Jones, 1974; Mosca et al., 2014). La duración de las intervenciones varió desde una sesión de entrenamiento (Jones, 1974), tres o cuatro semanas (Helmstaedter et al., 2008; Koorenhof et al., 2012; Thorbecke et al., 2014) y dos a tres meses (Geraldi et al., 2017; Mosca et al., 2014). Un estudio reportó la duración en horas con una media de 17 horas (Kendall et al., 2016).

EFFECTIVIDAD DE LAS INTERVENCIONES

Las intervenciones fueron predominantemente evaluadas en base al cambio en puntaje de pruebas psicométricas de aprendizaje (memoria episódica), recuerdo de palabras (memoria verbal), nominación de imágenes (memoria semántica) y cancelación visual (atención/velocidad de procesamiento) (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014). También se utilizaron pruebas experimentales de memoria (Jones, 1974) y nominación (Kendall et al., 2016), cuestionarios subjetivos de problemas de memoria (Geraldi et al., 2017; Koorenhof et al., 2012) y cuestionarios de situación laboral (Thorbecke et al., 2014). Si bien las metodologías de los estudios son heterogéneas, dificultando su comparación, los resultados sugieren un impacto positivo de la rehabilitación cognitiva en personas operadas de epilepsia (Geraldi et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Kendall et al., 2016; Koorenhof et al., 2012; Thorbecke et al., 2014) (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Impacto de intervenciones en personas con epilepsia y cirugía

Estudio	Intervención	Foco	Efecto de intervención
Geraldi et al. (2017) ^a	Programa de rehabilitación ^b	Memoria semántica, verbal, ecológica y autopercebida/subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grupos con cirugía temporal izquierda con rehabilitación y sin rehabilitación:</i> Sin diferencias basales entre grupos. Luego del programa de rehabilitación, hubo mejores puntajes en la memoria verbal, ecológica y autopercebida del grupo intervenido en comparación con su desempeño basal. En el grupo control, hubo sólo mejoras en memoria ecológica en comparación a su desempeño basal (pero con un resultado sólo cercano a lo significativo $p = 0.05$).
Helmstaedter et al. (2008)	Programa de rehabilitación ^b	Memoria verbal, figural y atención	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grupos con cirugía de epilepsia con y sin rehabilitación:</i> En el aprendizaje verbal el desempeño se mantuvo estable o mejoró en personas que recibieron rehabilitación, en comparación con aquellas que no. Importantemente, el grupo sin rehabilitación presentó 3.4 veces más riesgo de deterioro en la memoria verbal en comparación al grupo que recibió rehabilitación. • La atención presentó una tendencia a mantenerse (86%) o mejorar (12%) después de la cirugía, independientemente del programa de rehabilitación. • Sin efectos en la memoria figural.

Jones (1974)	Imagenería visual	Memoria verbal inmediata y diferida	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grupos epilepsia con lobectomía temporal izquierda, derecha y control neurotípico:</i> aumento de puntajes en memoria inmediata y diferida para cada grupo luego de la intervención, específicamente para palabras concretas. El grupo de lobectomía temporal derecha presenta un desempeño superior al grupo de lobectomía izquierda, con y sin intervención, y presenta un desempeño similar al grupo control. • <i>Grupo con escisión bilateral del lóbulo temporal mesial:</i> sin beneficios.
Mosca et al. (2014)	Imagenería visual con método de apilamiento	Memoria verbal no estructurada diferida	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reporte de caso con resección del lóbulo temporal anterior izquierdo:</i> El participante aumentó el puntaje de memoria de largo plazo luego de la rehabilitación. Además, reportó una mejora subjetiva en su calidad de vida. El fMRI mostró un cambio de activación en la red cerebral, pasando de una mayor activación en la red cerebral anterior previo a la rehabilitación, a una mayor activación de la red cerebral posterior luego de la rehabilitación.
Koorenhof et al. (2012)	Programa de rehabilitación ^b	Memoria verbal y subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grupo neurotípico y con cirugía de epilepsia temporal izquierda:</i> Ambos grupos presentan mayores puntajes en memoria verbal luego de la intervención. Solo el grupo de cirugía de epilepsia presentó una disminución significativa de molestias con su memoria luego de la intervención.
Thorbecke et al. (2014)	Programa de rehabilitación ^b	Situación laboral	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grupo epilepsia con lobectomía temporal izquierda con rehabilitación y sin rehabilitación:</i> La tasa de empleo fue significativamente mayor en el grupo con rehabilitación en un seguimiento de 2 años después de la cirugía de epilepsia, tomando en cuenta la tasa basal de empleo preoperatoria. En cambio, el grupo control presentó un aumento en la tasa de desempleo, habiendo diferencias significativas entre grupos.
Kendall et al. (2016) ^c	Entrenamiento multimodal lingüísticamente distribuido	Capacidad de nominación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tres participantes con resección del lóbulo temporal anterior izquierdo:</i> Solo un participante se benefició del entrenamiento^d, logrando mayor precisión de nominación, específicamente para rostros y lugares famosos, pero no para rostros personalmente relevantes, posiblemente por la elección de estímulos para esta dimensión. Los demás participantes no se vieron beneficiados del entrenamiento.

Nota. ^a = Análisis de fMRI no fueron considerados por falta de mediciones y análisis estadísticos que permitan comparar con claridad al grupo control del experimental; ^b = Estudios que cuentan con una intervención compleja que podría abarcar desde entrenamiento individual (estrategias internas y/o externas), abordaje familiar, comunitario/grupal y/o social, psicoeducación, consejería, puesta en práctica, tareas para la casa, ejercicios computarizados y/o la intervención desde diversas disciplinas y/o profesionales. Regularmente cuentan con una duración de varias sesiones; ^c = Todos los análisis realizados en este estudio se realizaron por separado para cada participante, sin presentar un análisis general de la muestra (N = 3). ^d = El entrenamiento se realizó previo a la cirugía para analizar sus efectos después de la resección del lóbulo temporal anterior izquierdo.

A nivel de memoria, se reportó que las intervenciones generan un aumento en puntajes de memoria verbal (Geraldí et al., 2017; Helmstaedter et al., 2008; Jones, 1974; Koorenhof et al., 2012; Mosca et al., 2014), memoria subjetiva (Geraldí et al., 2017; Koorenhof et al., 2012) y memoria ecológica (Geraldí et al., 2017). Según la evidencia, las mejoras en las habilidades de memoria verbal, mediante la utilización de estrategias de imágenes mentales visuales, pueden estar acompañadas de cambios en la actividad cerebral evaluada mediante resonancia magnética funcional (fMRI), ya que en memoria verbal diferida se observó que previo a la rehabilitación, la actividad se concentró en la red cerebral anterior, y luego de la rehabilitación se concentró en la red cerebral posterior (Mosca et al., 2014). No se evidenciaron cambios en memoria figural (Helmstaedter et al., 2008) ni semántica (o nominación) (Geraldí et al., 2017). Un estudio (Helmstaedter et al., 2008) reportó que el grupo sin rehabilitación presentó 3.4 veces más riesgo de deterioro en la memoria verbal en comparación al grupo que recibió rehabilitación, y que aquellos operados del lóbulo temporal izquierdo presentaron mayor declive de esta función. En relación a la rehabilitación de la denominación previo a cirugía, el entrenamiento multimodal lingüísticamente distribuido mostró resultados limitados, con beneficios observables sólo para un participante, quien presentó mayor precisión de nominación para rostros y lugares famosos, pero no para rostros personalmente conocidos (Kendall et al., 2016). Respecto al estudio que se enfocó en la rehabilitación de la atención reportó resultados modestos, observándose una mantención de habilidades atencionales en el 86% de los casos y una mejora de estas en el 12% de los casos postcirugía (Helmstaedter et al., 2008). Finalmente, en relación a la rehabilitación cognitiva en contexto laboral, se reportaron mayores tasas de empleo en el grupo experimental dos años post intervención (Thorbecke et al., 2014).

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo revisar la literatura de rehabilitación cognitiva en personas con cirugía de epilepsia. Para abarcar este propósito, se analizaron los estudios existentes en relación al tipo de diseño, características de la muestra, tipos de rehabilitación y efectividad. Siete artículos cumplieron los criterios de inclusión, agrupando un total de 601 personas. Las intervenciones de rehabilitación cognitiva fueron heterogéneas, centrándose mayoritariamente en problemas de memoria durante la fase postquirúrgicas. La heterogeneidad de las intervenciones es una limitación de la literatura existente importante de considerar. Por ejemplo, algunos programas sólo incluían el reentrenamiento de habilidades cognitivas, mientras que otros consideraban tanto el reentrenamiento como la psicoeducación. La evidencia existente respecto a la rehabilitación cognitiva en otras poblaciones con daño neurológico ha mostrado que el reentrenamiento cognitivo de ciertas funciones es controversial y posee evidencia limitada (Cicerone et al., 2011). Por esto, se ha sugerido ampliar los programas de rehabilitación cognitiva con psicoeducación, entrenamiento de estrategias compensatorias y modificaciones ambientales (Wilson et al., 2017). La psicoeducación y el aprendizaje de estrategias compensatorias requiere de una intensa educación a la persona y su familia respecto a la relación existente entre el daño cerebral, cambios a nivel cognitivo y dificultades en la vida diaria (Twamley et al., 2014). La psicoeducación ha demostrado ser un pilar fundamental en la neurorehabilitación, siendo esencial para la reinserción comunitaria exitosa de los sobrevivientes de una lesión cerebral (Twamley et al., 2014), y el logro de una adecuada calidad de vida en personas con lesión cerebral y sus familiares (Lukens & McFarlane, 2004). La rehabilitación cognitiva también requiere el entrenamiento sistemático de estrategias que permitan realizar exitosamente tareas de la vida diaria a pesar de la persistencia de déficits en el tiempo (Sohlberg & Mateer, 2001; Wilson, 1996). Futuros estudios deberán explorar la utilidad de

intervenciones “no restitutivas”, como la educación y entrenamiento de estrategias compensatorias en PCE que requieren cirugía. Asimismo, será necesario explorar la necesidad, e impacto, de intervenciones psicológicas para facilitar la adaptación a los cambios cognitivos, funcionales e identitarios postcirugía. Este es un tema escasamente explorado por los estudios revisados. La relevancia de intervenciones psicológicas ya ha sido enfatizada en PCE sin cirugía (Michaelis et al., 2018), y también en diversas poblaciones neurológicas que deben convivir con alteraciones cognitivas y cambios funcionales (Cheston, 1998; Yeates & Ashworth, 2019).

En relación a la efectividad de las intervenciones, la evidencia muestra un impacto positivo de la rehabilitación cognitiva luego de la cirugía, específicamente en mediciones de memoria verbal, memoria subjetiva, memoria ecológica y funcionalidad laboral. No obstante, dichos hallazgos deben ser considerados con cautela. Esto principalmente debido a falta de información respecto a la transferibilidad de estos logros a la vida cotidiana. En otras palabras, no es claro si el aumento en un puntaje de test implica una mejora en la funcionalidad de la memoria. Este ha sido un punto fuertemente debatido en rehabilitación cognitiva, donde se ha enfatizado que el objetivo de esta disciplina no es entrenar a personas para mejorar puntajes en tests (Wilson et al., 2020) sino mejorar su capacidad de realizar actividades significativas. Futuros estudios deberían utilizar medidas cognitivas más ecológicas o directamente usar como variables de resultado el logro de objetivos idiosincráticos. Aquí los diseños experimentales de caso único son una alternativa metodológica de rigor para determinar la efectividad de intervenciones en rehabilitación cognitiva (Tate & Perdices, 2019).

Entre los estudios revisados, se observaron limitaciones metodológicas importantes que podrían ser mejoradas en futuras investigaciones, ya que limitaron el alcance de los hallazgos reportados. En general, las intervenciones fueron de corto plazo, variando de una sesión a tres meses de rehabilitación, por lo que no existe evidencia

respecto a la mantención en el tiempo de los cambios terapéuticos. Por otro lado, la descripción de las intervenciones fue superficial dificultando la replicabilidad de los estudios y su comparación. Los efectos de la rehabilitación regularmente fueron medidos mediante pruebas neuropsicológicas, sin utilizar medidas de nivel de independencia o funcionalidad. Sería además de utilidad considerar el uso de medidas basales precirugía junto a las medidas postcirugía, de forma de establecer curvas de disminución postcirugía, junto al efecto de la rehabilitación cognitiva.

En conclusión, esta revisión evidencia la necesidad de atender a los cambios cognitivos, y el impacto que estos pueden tener en la vida diaria de PCE postcirugía, afectando su calidad y la de sus familiares. Entender las necesidades de rehabilitación cognitiva es tan relevante como revisar la efectividad de dichas intervenciones. Nuevos estudios deberán ahondar en este problema y levantar datos. A la luz de los artículos revisados parece necesario que la rehabilitación cognitiva de PCE postcirugía se nutra de modelos de rehabilitación cognitiva existentes, permitiendo así diseñar intervenciones basadas en la evidencia. Si bien la evidencia es ilimitada, los datos existentes son prometedores, ofreciendo una respuesta a las invisibilizadas necesidades de muchas PCE. Esperamos que en el futuro los programas de rehabilitación cognitiva sean considerados como parte integral de los protocolos de cirugía de epilepsia.

Declaración de conflicto de intereses: Los autores declaran que la investigación se realizó en ausencia de relaciones comerciales o financieras que pudieran interpretarse como un posible conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Baud, M. O., Perneger, T., Rácz, A., Pensel, M. C., Elger, C., Rydenhag, B., Malmgren, K., Cross, J. H., McKenna, G., Tisdall, M., Lamberink, H. J., Rheims, S., Ryvlin, P., Isnard, J., Mauguière, F., Arzimanoglou, A., Akkol, S., Deniz, K., Ozkara, C., ... Seeck, M. (2018). European trends in epilepsy surgery. *Neurology*, *91*(2), e96–e106. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000005776>

Baxendale, S. (2020). Cognitive rehabilitation and prehabilitation in people with epilepsy. *Epilepsy & Behavior: E&B*, *106*, 107027. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2020.107027>

Baxendale, S., & Thompson, P. (2018). Red flags in epilepsy surgery: Identifying the patients who pay a high cognitive price for an unsuccessful surgical outcome. *Epilepsy & Behavior: E&B*, *78*, 269–272. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2017.08.003>

Bell, B., Lin, J. J., Seidenberg, M., & Hermann, B. (2011). The neurobiology of cognitive disorders in temporal lobe epilepsy. *Nature Reviews. Neurology*, *7*(3), 154–164. <https://doi.org/10.1038/nrneurol.2011.3>

Busch, R. M., Floden, D. P., Prayson, B., Chapin, J. S., Kim, K. H., Ferguson, L., Bingaman, W., & Najm, I. M. (2016). Estimating risk of word-finding problems in adults undergoing epilepsy surgery. *Neurology*, *87*(22), 2363–2369. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000003378>

Cheston, R. (1998). Psychotherapeutic work with people with dementia: A review of the literature. *The British Journal of Medical Psychology*, *71*(3), 211–231. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1998.tb00987.x>

Cicerone, K. D., Langenbahn, D. M., Braden, C., Malec, J. F., Kalmar, K., Fraas, M., Felicetti, T., Laatsch, L., Harley, J. P., Bergquist, T., Azulay, J., Cantor, J., & Ashman, T. (2011). Evidence-based cognitive rehabilitation: updated review of the literature from 2003 through 2008. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *92*(4), 519–530. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2010.11.015>

Clare, L. (2007). *Neuropsychological rehabilitation and people with dementia*. Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203946138/neuropsychological-rehabilitation-people-dementia-linda-clare>

Englot, D. J. (2018). A modern epilepsy surgery treatment algorithm: Incorporating traditional and emerging technologies. *Epilepsy & behavior: E&B*, *80*, 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2017.12.041>

Englot, D. J., Ouyang, D., Garcia, P. A., Barbaro, N. M., & Chang, E. F. (2012). Epilepsy surgery trends in the United States, 1990–2008. *Neurology*, *78*(16), 1200–1206. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e318250d7ea>

Fisher, R. S., Acevedo, C., Arzimanoglou, A., Bogacz, A., Cross, J. H., Elger, C. E., Engel, J., Jr, Forsgren, L., French, J. A., Glynn, M., Hesdorffer, D. C., Lee, B. I., Mathern, G. W., Moshé, S. L., Perucca, E., Scheffer, I. E., Tomson, T., Watanabe, M., & Wiebe, S. (2014). ILAE official report: a practical clinical definition of epilepsy. *Epilepsia*, *55*(4), 475–482. <https://doi.org/10.1111/epi.12550>

Friedman, L. (2001). Why vote-count reviews don't count. *Biological Psychiatry*, *2*(49), 161–162. <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-ec0a7aa6-c90c-36fb-ae1f-14c570bcde92>

Geraldi, C. de V., Escorsi-Rosset, S., Thompson, P., Silva, A. C. G., & Sakamoto, A. C. (2017). Potential role of a cognitive rehabilitation program following left temporal lobe epilepsy surgery. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 75(6), 359–365. <https://doi.org/10.1590/0004-282X20170050>

Harzing, A. W. (2007). *Publish or Perish*. <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>

Helmstaedter, C. (2004). Neuropsychological aspects of epilepsy surgery. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 5 Suppl 1, S45–S55. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2003.11.006>

Helmstaedter, C., Elger, C. E., & Vogt, V. L. (2018). Cognitive outcomes more than 5 years after temporal lobe epilepsy surgery: Remarkable functional recovery when seizures are controlled. *Seizure: The Journal of the British Epilepsy Association*, 62, 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2018.09.023>

Helmstaedter, C., Loer, B., Wohlfahrt, R., Hammen, A., Saar, J., Steinhoff, B. J., Quiske, A., & Schulze-Bonhage, A. (2008). The effects of cognitive rehabilitation on memory outcome after temporal lobe epilepsy surgery. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 12(3), 402–409. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2007.11.010>

Helmstaedter, C., Sonntag-Dillender, M., Hoppe, C., & Elger, C. E. (2004). Depressed mood and memory impairment in temporal lobe epilepsy as a function of focus lateralization and localization. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 5(5), 696–701. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2004.06.008>

Hernandez, M.-T., Sauerwein, H. C., Jambaqué, I., de Guise, E., Lussier, F., Lortie, A., Dulac, O., & Lassonde, M. (2003). Attention, memory, and behavioral adjustment in children with frontal lobe epilepsy. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 4(5), 522–536. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14527495>

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. John Wiley & Sons. <https://play.google.com/store/books/details?id=cTqyDwAAQBAJ>

Jacoby, A., & Baker, G. A. (2008). Quality-of-life trajectories in epilepsy: A review of the literature. *Epilepsy & behavior: E&B*, 12(4), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2007.11.013>

Jobst, B. C., Kapur, R., Barkley, G. L., Bazil, C. W., Berg, M. J., Bergey, G. K., Boggs, J. G., Cash, S. S., Cole, A. J., Duchowny, M. S., Duckrow, R. B., Edwards, J. C., Eisenschenk, S., Fessler, A. J., Fountain, N. B., Geller, E. B., Goldman, A. M., Goodman, R. R., Gross, R. E., ... Morrell, M. J. (2017). Brain-responsive neurostimulation in patients with medically intractable seizures arising from eloquent and other neocortical areas. *Epilepsia*, 58(6), 1005–1014. <https://doi.org/10.1111/epi.13739>

Jones, M. K. (1974). Imagery as a mnemonic aid after left temporal lobectomy: contrast between material-specific and generalized memory disorders. *Neuropsychologia*, 12(1), 21–30. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(74\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(74)90023-2)

Kendall, D. L., Minkina, I., Bislick, L., Grabowski, T. J., Phatak, V., Silkes, J. P., & Ojemann, J. G. (2016). Language treatment prior to anterior temporal lobe surgery: Can naming skills be preserved? *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 53(6), 813–826. <https://doi.org/10.1682/JRRD.2014.12.0310>

Koorenhof, L., Baxendale, S., Smith, N., & Thompson, P. (2012). Memory rehabilitation and brain training for surgical temporal lobe epilepsy patients: a preliminary report. *Seizure: The Journal of the British Epilepsy Association*, 21(3), 178–182. <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2011.12.001>

Kwan, P., Arzimanoglou, A., Berg, A. T., Brodie, M. J., Allen Hauser, W., Mathern, G., Moshé, S. L., Perucca, E., Wiebe, S., & French, J. (2010). Definition of drug resistant epilepsy: consensus proposal by the ad hoc Task Force of the ILAE Commission on Therapeutic Strategies. *Epilepsia*, 51(6), 1069–1077. <https://doi.org/10.1111/j.1528-1167.2009.02397.x>

Liik, M., Vahter, L., Gross-Paju, K., & Haldre, S. (2009). Subjective complaints compared to the results of neuropsychological assessment in patients with epilepsy: The influence of comorbid depression. *Epilepsy Research*, 84(2-3), 194–200. <https://doi.org/10.1016/j.eplepsyres.2009.02.006>

Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as Evidence-Based Practice: Considerations for Practice, Research, and Policy. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 3(4), 205–225. <http://triggered.stanford.clockss.org/ServeContent?url=http://btci.stanford.clockss.org%2Fcgi%2F reprint%2F4%2F3%2F205.pdf>

Mazur-Mosiewicz, A., Carlson, H. L., Hartwick, C., Dykeman, J., Lenders, T., Brooks, B. L., & Wiebe, S. (2015). Effectiveness of cognitive rehabilitation following epilepsy surgery: Current state of knowledge. *Epilepsia*, 56(5), 735–744. <https://doi.org/10.1111/epi.12963>

McCagh, J., Fisk, J. E., & Baker, G. A. (2009). Epilepsy, psychosocial and cognitive functioning. *Epilepsy Research*, 86(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.eplepsyres.2009.04.007>

Michaelis, R., Tang, V., Goldstein, L. H., Reuber, M., LaFrance, W. C., Jr., Lundgren, T., Modi, A. C., & Wagner, J. L. (2018). Psychological treatments for adults and children with epilepsy: Evidence-based recommendations by the International League Against Epilepsy Psychology Task Force. *Epilepsia*, 59(7), 1282–1302. <https://doi.org/10.1111/epi.14444>

Milner, B. (1968). Visual recognition and recall after right temporal-lobe excision in man. *Neuropsychologia*, 6(3), 191–209. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(68\)90019-5](https://doi.org/10.1016/0028-3932(68)90019-5)

Ministerio de Salud. (2014). *Guía Clínica Auge: Epilepsia Adultos*. http://www.repositoriodigital.minsal.cl/bitstream/handle/2015/523/GUIA-CLINICA_EPILEPSIA-ADULTOS-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Mosca, C., Zoubrinetzy, R., Baciú, M., Aguilar, L., Minotti, L., Kahane, P., & Perrone-Bertolotti, M. (2014). Rehabilitation of verbal memory by means of preserved nonverbal memory abilities after epilepsy surgery. *Epilepsy & Behavior Case Reports*, 2, 167–173. <https://doi.org/10.1016/j.ebcr.2014.09.002>

Nair, D. R. (2016). Management of Drug-Resistant Epilepsy. *Continuum*, 22(1 Epilepsy), 157–172. <https://doi.org/10.1212/CON.0000000000000297>

Papanicolaou, A. C., Rezaie, R., Narayana, S., Choudhri, A. F., Abbas-Babajani-Feremi, Boop, F. A., & Wheless, J. W. (2018). On the relative merits of invasive and non-invasive pre-surgical brain mapping: New tools in ablative epilepsy surgery. *Epilepsy Research*, 142, 153–155. <https://doi.org/10.1016/j.eplepsyres.2017.07.002>

Piazzini, A., Canevini, M. P., Maggiori, G., & Canger, R. (2001). The perception of memory failures in patients with epilepsy. *European Journal of Neurology: The Official Journal of the European Federation of Neurological Societies*, 8(6), 613–620. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11784346>

Picot, M.-C., Baldy-Moulinier, M., Dauris, J.-P., Dujols, P., & Crespel, A. (2008). The prevalence of epilepsy and pharmaco-resistant epilepsy in adults: A population-based study in a Western European country. *Epilepsia*, 49(7), 1230–1238. <https://doi.org/10.1111/j.1528-1167.2008.01579.x>

Pittau, F., Grova, C., Moeller, F., Dubeau, F., & Gotman, J. (2012). Patterns of altered functional connectivity in mesial temporal lobe epilepsy. *Epilepsia*, 53(6), 1013–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1528-1167.2012.03464.x>

Pohlmann-Eden, B., Aldenkamp, A., Baker, G. A., Brandt, C., Cendes, F., Coras, R., Crocker, C. E., Helmstaedter, C., Jones-Gotman, M., Kanner, A. M., & Others. (2015). The relevance of neuropsychiatric symptoms and cognitive problems in new-onset epilepsy—current knowledge and understanding. *Epilepsy & behavior: E&B*, 51, 199–209. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1525505015003881>

Reyes, A., Kaestner, E., Ferguson, L., Jones, J. E., Seidenberg, M., Barr, W. B., Busch, R. M., Hermann, B. P., & McDonald, C. R. (2020). Cognitive phenotypes in temporal lobe epilepsy utilizing data- and clinically driven approaches: Moving toward a new taxonomy. *Epilepsia*, 61(6), 1211–1220. <https://doi.org/10.1111/epi.16528>

Rogawski, M. A., & Löscher, W. (2004). The neurobiology of antiepileptic drugs. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5(7), 553–564. <https://doi.org/10.1038/nrn1430>

Schmidt, D. (2009). Drug treatment of epilepsy: options and limitations. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 15(1), 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2009.02.030>

Schuele, S. U., & Lüders, H. O. (2008). Intractable epilepsy: management and therapeutic alternatives. *Lancet Neurology*, 7(6), 514–524. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(08\)70108-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(08)70108-X)

Sherman, E. M. S., Wiebe, S., Fay-McClymont, T. B., Tellez-Zenteno, J., Metcalfe, A., Hernandez-Ronquillo, L., Hader, W. J., & Jetté, N. (2011). Neuropsychological outcomes after epilepsy surgery: systematic review and pooled estimates. *Epilepsia*, 52(5), 857–869. <https://doi.org/10.1111/j.1528-1167.2011.03022.x>

Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (Eds.). (2001). *Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. Guilford Publications.

Spencer, S., & Huh, L. (2008). Outcomes of epilepsy surgery in adults and children. *Lancet Neurology*, 7(6), 525–537. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(08\)70109-1](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(08)70109-1)

Tate, R. L., & Perdices, M. (2019). *Single-case experimental designs for clinical research and neurorehabilitation settings: Planning, conduct, analysis and reporting*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429488184/single-case-experimental-designs-clinical-research-neurorehabilitation-settings-robyn-tate-michael-perdices>

Thorbecke, R., May, T. W., Koch-Stoecker, S., Ebner, A., Bien, C. G., & Specht, U. (2014). Effects of an inpatient rehabilitation program after temporal lobe epilepsy surgery and other factors on employment 2 years after epilepsy surgery. *Epilepsia*, 55(5), 725-733. <https://doi.org/10.1111/epi.12573>

Twamley, E. W., Jak, A. J., Delis, D. C., Bondi, M. W., & Lohr, J. B. (2014). Cognitive Symptom Management and Rehabilitation Therapy (CogSMART) for veterans with traumatic brain injury: pilot randomized controlled trial. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 51(1), 59-70. <https://doi.org/10.1682/JRRD.2013.01.0020>

Wilson, B. A. (1996). A practical framework for understanding compensatory behaviour in people with organic memory impairment. *Memory*, 4(5), 465-486. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/741940776>

Wilson, B. A., Mac Auliffe, M., & Salas, C. (2020). Principios generales de la rehabilitación neuropsicológica. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(2). <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/423>

Wilson, B. A., Winegardner, J., van Heugten, C. M., & Ownsworth, T. (Eds.). (2017). *Neuropsychological Rehabilitation: The International Handbook*. Psychology Press. <https://play.google.com/store/books/details?id=4-AqDwAAQBAJ>

Yeates, G. N., & Ashworth, F. (Eds.). (2019). *Psychological Therapies in Acquired Brain Injury*. Routledge. <https://play.google.com/store/books/details?id=ykLBDwAAQBAJ>

Brusquedad, transgresión, agobio y degradación: formas del acoso laboral en la minería del cobre chileno

Roughness, transgression, burden, and degradation: shapes of workplace harassment in Chilean copper mining

Jose Matamala^{1*}, Alba Barrera²

***Correspondencia:**
Jose Matamala
Jose.matamalapizarro@gmail.com

RECIBIDO: ABRIL 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

El acoso laboral es una forma de violencia que tiene por objeto la degradación moral y psicológica. En el ámbito de la minería, la temática ha sido escasamente investigada. **Objetivo:** Analizar las formas del acoso laboral a partir de las vivencias de trabajadores/as de la minería del cobre y su vinculación con las características de la organización del trabajo. **Método:** Investigación cualitativa con un diseño narrativo, desde la Psicodinámica del Trabajo. **Resultados:** se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas de las que emergieron cuatro formas de acoso laboral: 1) Disciplinar la subjetividad productiva, 2) Agobiar el trabajo vivo, amenazar con ser sobrante 3) Incitación a la transgresión de la seguridad prescrita y 4) El rechazo y la degradación de la fuerza de trabajo femenina. **Discusión:** La organización del trabajo minero recurre a la brusquedad para sobrellevar las exigencias del trabajo, la promoción de la desvalorización del factor humano, la restricción de los límites morales a través de las acciones paradójales sobre la seguridad en el trabajo o la predominancia del cinismo viril como vía de la competencia hostil hacia las mujeres. Estos aspectos constriñen la subjetividad minera y demarcan su sufrimiento en el trabajo.

Palabras claves: violencia laboral, minería, riesgo laboral.

Abstract

Workplace harassment is a phenomenon that affects workers across the world. According to that, this study pretends to analyze the shapes of workplace harassment in copper mining in Chile. **Aim:** To analyze the shapes of workplace harassment from the experiences of copper mining workers and its entailment with the work characteristics of the sector. **Method:** Qualitative inquiry with a narrative design, conducted by Psychodynamic of work's theory. **Outcomes:** 20 semi-structured interviews were carried out. Before the thematic analysis, fourth themes emerged related to the shapes of workplace harassment: 1) Disciplining the productive subjectivity, 2) Overwhelming the living labor, 3) Inciting the violation of prescriptive security, 4) Rejecting and degrading the female workforce. **Discussion:** The organization of work presents elements that promote the suffering of workers, such as: resorting to roughness due to the demands of work, promoting the devaluation of the human factor, the restriction of moral limits through paradoxical actions or the primacy of virility as a way of hostile competition against the women miners.

Keywords: workplace violence, mining, occupational risk.

1 Universidad del Bío Bío

2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



INTRODUCCIÓN

La minería corresponde a un proceso industrial que tiene por objeto el perfeccionamiento del mineral a través de la sumisión de capitales en cada uno de los bloques de procesos. Allí, intervienen trabajadores y trabajadoras que movilizan sus atributos productivos con la finalidad de animar el proceso industrial. En el despliegue de sus destrezas, los y las trabajadoras se enfrentan a condiciones ambientales y una organización del trabajo que pone a prueba y en riesgo su integridad física y mental, situación que hace que el trabajo les resulte demandante y peligroso. Una de las circunstancias que contribuye a lo anterior, tiene que ver con las dinámicas de violencia en el trabajo, en específico, el acoso laboral.

En el presente artículo, se aborda esta problemática desde las vivencias de trabajadores y trabajadoras de la minería del cobre chileno que, en el transcurso de su experiencia laboral, fueron objeto de hostigamientos y malos tratos, intentando destacar las formas que tomaron sus vivencias y su vinculación con aspectos de la organización del trabajo.

Revisión de Literatura

EL ACOSO LABORAL

El acoso laboral (en adelante AL) es una forma de violencia en el trabajo caracterizada por agresiones soterradas, insidiosas y casi invisibles que se manifiestan por acciones hostiles. De acuerdo con Hirigoyen (2016) estas conductas hostiles pueden ser agrupadas en cuatro categorías: 1) aislamiento y rechazo de la comunicación (u ostracismo); 2) ataques personales, a través de tratos humillantes, descalificativos u ofensivos; 3) atentados contra las condiciones de trabajo y 4) la intimidación o manifestación de hostilidad que pretende aterrorizar o someter. Estas conductas son prolongadas y repetidas en el tiempo, provenientes de uno o más colegas, y dificultan la defensa personal frente al maltrato, lo que allana la persistencia del abuso y el sometimiento al perpetrador (Branch, Ramsay y

Barker., 2013; Nielsen y Einarsen, 2018). Asimismo, estos comportamientos pueden ser dirigidos hacia colegas del mismo rango, hacia subordinados y hacia superiores (Caamaño y Ugarte, 2014). El objeto de estas acciones es el daño, destrucción y degradación de las personas, con el objeto de minimizarlas, cambiarlas de puesto de trabajo o expulsarlas de la organización (Leymann, 1996; Leymann, 1990).

Las consecuencias del AL pueden ser una pauperización de la salud mental, como ansiedad o depresión (Duru et al., 2018); asociación con dolencias musculoesqueléticas (Vignoli et al., 2015); mediación en riesgos psicosociales (como el ISOSTRAIN y el desbalance esfuerzo-recompensa) y aumento del distrés (Palma et al., 2022); y otras alteraciones a la salud, tales como enfermedades cardiovasculares, fibromialgia, o una disminuida percepción del estado de la salud general (Nyberg et al., 2021). Igualmente, el AL puede estimular la rotación (Yeh et al., 2020); el absentismo laboral (Nielsen et al., 2016); el perjuicio de la performance y la productividad (Cullinan et al., 2020) o el desapego con las actividades y la organización (Goodboy et al.2020).

EL ACOSO LABORAL PARA LA PSICODINÁMICA DEL TRABAJO

Existen diferentes modelos comprensivos sobre el AL. Por ejemplo, Rai y Agarwal (2016) destacan, en su revisión de literatura sobre el tema, algunos de ellos. Mencionan el Modelo de Leymann que repara en 4 fases del AL: incidentes críticos, hostigamiento y estigmatización, administración del personal y expulsión (Leymann, 1996); el Modelo de escalada de Zapf y Gross (2001) con sus tres fases sobre el AL: racionalización y control, ruptura de las relaciones, agresión y destrucción; y el Modelo de ciclo de abuso emocional de Lutgen (2003) de 6 fases: incidentes iniciales, disciplinamiento, repetición e inflexión, ambivalencia organizacional, aislamiento, silenciamiento y expulsión.

En general, los modelos subrayados consideran al AL como un proceso secuencial y repetitivo, el cual puede provocar bajas en la dotación del personal o

azuzar el sufrimiento. En este aspecto, la Psicodinámica del Trabajo (en adelante PdT) se refiere a la violencia bajo las dinámicas del sufrimiento que no logran tramitarse y que terminan con la descompensación psíquica (Dejours y Gernet, 2014). En este sentido, el AL puede ser entendido desde la PdT como una forma de sufrimiento en el trabajo prolongado y recurrente por acción de la primacía de una organización del trabajo que busca atosigar, degradar o dañar al trabajo vivo a través de la competencia agresiva y hostil; así como de la ruptura de sus límites morales y físicos. Dejours (Dejours, 2009a) menciona que la violencia surge en la organización del trabajo por la inequidad, injusticia y la degradación del entorno social del trabajo, lo que obliga a la resignación e indiferencia frente al padecimiento y la desgracia del Otro. Asimismo, la violencia puede reforzarse gracias a las ideologías defensivas existentes en los ámbitos del trabajo, las cuales tienen por objetivo sostener las acciones colectivas para enfrentarse a una ansiedad, algún peligro u amenaza real en el trabajo (Dejours, 2009b).

Por la acción de un riesgo que insiste, la ideología defensiva adquiere eficacia y se torna fundamental, una obligación que debe cumplirse siempre, pues de otra manera el colectivo podría quedar llano e indefenso a la amenaza que lo acecha. Por esa razón, el grupo de trabajadores y trabajadoras puede echar mano a la violencia para disciplinar a cada individuo sobre el deber ser del oficio en la organización del trabajo, alinearlos en el status quo que supone lo inaceptable sea tolerable (Vázquez, 2019). Esta perversión de la cooperación tiene que ver con lo que Wlosko y Ros (2019) denomina disfunción de la cooperación en los colectivos por suspensión de la actividad deóntica, donde la violencia eclosiona porque no hay posibilidad de construir acuerdos y reglas de convivencia.

Por dichas razones, la violencia restringe las posibilidades sublimatorias en el trabajo, así como la cooperación, forzando a los y las trabajadoras a utilizar estrategias defensivas contraproducentes. Algunas de estas disposiciones defensivas pueden ser la banalización de la injusticia, la virilidad defensiva,

culto a la performance, exhibicionismo de la eficacia, entre otros (Molinier, 2010). Las defensas pueden ser frágiles o contradictorias, pero facilitan participación de los y las trabajadoras en el proceso de trabajo. De esta manera, el afrontamiento de la violencia asegura la reproducción de los y las trabajadoras, pero a costa del predominio de lo que Dejours llama como “normalidad en el sufrimiento” (Dejours, 2009b). En parte, el carácter recurrente y repetitivo del AL se debe a ésta, por cuanto la organización el trabajo opera con arreglos a la necesidad de apropiarse incesantemente del trabajo vivo y transgredir sus límites morales y físicos para acrecentar las ganancias, aun cuando aquello pueda dañar su subjetividad y salud. Por esa razón, se constriñe a los y las trabajadoras a convivir con dicha paradoja y resolverla vía modificación perceptiva (Rolo, 2018). Las dinámicas productivas, las formas de gestión del personal y las relaciones de poder e interpersonales ayudan a aquello (Neffa, 2021).

La organización del trabajo es fundante de las situaciones de AL, puesto que tiene que ver con la división social del trabajo, la división de personas, las formas de gestión de los recursos humanos y materiales, las jerarquías y distribución del poder (Dejours y Deranty, 2010), entre otros aspectos que caracterizan el contexto en el cual los y las trabajadoras movilizan sus recursos para desempeñar sus tareas. En efecto, organizaciones centradas en la producción, que desvalorizan el reconocimiento, con liderazgos tóxicos, que precarizan el trabajo o animan la competencia, etc. propenden a producir daños y perturbaciones en los y las trabajadoras (Neffa, 2015).

LA INVESTIGACIÓN DEL ACOSO LABORAL EN CHILE

En el país, son varias las publicaciones que han indagado sobre la violencia en el trabajo. Algunas han destacado las dimensiones organizacionales de la violencia laboral en diferentes sectores productivos (banca, retail y manufactura) (Ansoleaga et al., 2017); los factores asociados a la violencia laboral en personal sanitario y de emergencia (enfermeras, médicos, etc.) (Palma et al., 2018); las consecuencias

del acoso en trabajadoras del ex Servicio Nacional de Menores (SENAME) Matamala, 2021); así como en materias relacionadas con la discriminación y violencia de género en el trabajo (Díaz et al., 2017) y discusiones relacionadas con la persecución y sanción del ilícito del acoso en el trabajo (Dominguez, et al., 2014).

En general, la literatura ha puntualizado en la preocupante incidencia del AL en distintos rubros, los factores relacionados y las consecuencias para los y las trabajadoras. En el reporte de un estudio internacional con población asalariada chilena (Pando, et al., 2016) se señaló que un 42.3% de los participantes reconoció una alta ocurrencia de acoso psicológico en sus trabajos; mientras que en los resultados de otra investigación Ansoleaga y Ensigna (2021) se precisó que un 11.63% de las mujeres trabajadoras chilenas reconoció haber sido víctima de acoso laboral, frente a un 8.55% de los varones. En ese mismo documento, los factores de riesgo, como liderazgo disfuncional, bajo apoyo social y sobrecarga fueron considerados predictores de la violencia laboral. Asimismo, el género y el tipo de empleo – como trabajar en el cuidado de otros- pueden suponer una mayor probabilidad de exposición a AL (Ansoleaga et al., 2017)

En el caso de la minería del cobre nacional, los estudios en la materia han sido más acotados. El trabajo de Salas, Fernández y Weigl (2015) subrayó que un 18% de los mineros chilenos participantes reconocieron haber enfrentado una situación de violencia laboral en sus trabajos dentro de los últimos 12 meses. El resto de los artículos no han abordado propiamente tal el problema, sino más bien a la violencia relacionada con las barreras para que las mujeres se incorporen al rubro (Angelcos y Ísola, 2017). Una revisión de literatura (Matamala, 2021) ilustró que el tema de la violencia laboral en la minería ha sido identificada como un estresor para la salud ocupacional de los mineros, afectando el desarrollo femenino en el rubro, así como el bienestar de los trabajadores subcontratados. Sin embargo, en la misma revisión, no se señalaron estudios realizados con mayor profundidad en la temática.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio tuvo por objetivo analizar las formas del acoso laboral a partir de las vivencias de trabajadores y trabajadoras de la minería del cobre y su vinculación con las características de la organización del trabajo minero.

MÉTODO

Corresponde a una investigación de corte cualitativo, diseño narrativo y de paradigma de la Psicodinámica del Trabajo.

CONTEXTO

De acuerdo con los aspectos referidos en la revisión de literatura de Matamala et al. (2021), los siguientes aspectos contextuales fueron necesarios de precisar en esta investigación:

- La minería es un proceso secuencial e incesante, por lo que organiza su jornada de trabajo de manera excepcional. Aquello se aprecia en los sistemas de turnos de trabajo.
- La minería divide su proceso y al personal que emplea. Esto puede apreciarse en las fases productivas y en la provisión de personal subcontratado y femenino.
- La minería emplea trabajadores que deben rotar entre ciudad-faena.
- La minería supone bastantes riesgos para la seguridad y la salud de los y las trabajadores. Estos pueden ser riesgos psicológicos, problemas psicosociales, dolencias físicas y peligros de accidentes o muerte, etc.

ESTRATEGIA DE MUESTREO

El muestreo fue de tipo intencionado, accediendo a los y las participantes a través de la portería de dirigentes sindicales de dos grandes empresas de la minería nacional. Gracias a aquello, se pudo alcanzar a participantes de 7 empresas del rubro. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) por lo menos un año de vinculación laboral con su compañía o en su defecto dos años de experiencia en el rubro minero b) que se desempeñaran en uno de los segmentos de la cadena de valor del rubro.

Aprobación ética

Esta investigación fue aprobada por el comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica

de Valparaíso. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado. Para preservar el anonimato, los fragmentos solo son atribuidos en este artículo a una letra aleatoria junto con un número, los cuales identifican a los y las participantes de la investigación.

MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas. Todas ellas fueron efectuadas vía remota a través de Google Meet. En promedio, las entrevistas tuvieron un tiempo de duración de 1 hora y 30 minutos. Éstas fueron grabadas y guardadas en una carpeta encriptada para evitar el acceso ajeno al equipo de investigación.

Participantes: Participaron 13 varones, edad \bar{x} = 40.3 años y 7 mujeres, edad \bar{x} = 36.6 años. La mayoría de los y las participantes residían en la región de Antofagasta (40%), Región Metropolitana (30%), Región de Valparaíso (10%) y el resto en otras regiones. Los años de antigüedad fueron \bar{x} =12.2 años; mientras que el tipo de dependencia contractual fue mayoritariamente directa (60%), y el resto (40%) indirecta o subcontratada.

Procesamiento de datos: El análisis de los datos se realizó de acuerdo con lo propuesto por el análisis de contenido temático de Maguire y Delahunt (Maguire & Delahunt, 2017).

Tratamiento de datos: Los datos fueron analizados en el software QDA miner lite v2.0.6

Técnicas de veracidad: Se realizó triangulación con dos expertos en materia de Psicodinámica del trabajo para la construcción temática.

RESULTADOS

Se construyeron cuatro temas que dan cuenta a las formas del AL a partir de las narrativas compartidas por los y las participantes, los cuales son a continuación descritos y referidos en función del análisis efectuado.

1. DISCIPLINAR LA SUBJETIVIDAD PRODUCTIVA

Este tema da cuenta de la articulación, construcción y vigilancia de la subjetividad en el trabajo a partir de la puesta en práctica del AL. La proliferación de la violencia persigue modificar el carácter, corregir los comportamientos, amilantar la personalidad, castigar la diferencia, sepultar la fragilidad, etc. La constricción y modificación del carácter aparece como una cuestión necesaria para trabajar en el rubro, toda vez que la minería se les presenta a los operarios con inclemencias, dificultades, riesgos, exigencias. La respuesta que encuentran para ello es la brusquedad (bruteo), tal como puede observarse en el siguiente extracto.

Y, por último, también creo que está también el tema como de la brusquedad, como que en el fondo un trabajo muy bruto también va generando gente muy bruta. Entonces, a pesar de que yo he tratado de que esta cuestión como que no me afecte como en mi forma de relacionarme con los demás, a veces igual me pasa que tiendo como, como a disminuir... Como a mirar en menos los dolores ajenos (F9, p.4)

La organización del trabajo requiere de estas mudanzas de carácter para que los y las trabajadoras puedan sobrellevar las presiones y hostilidades del medio, afincándose en el deber ser minero. Este deber ser toma como referencia “la brusquedad” (bruteo) que ensalza la potencia física, la eficacia, el desapego afectivo y la dominancia que funcionan como corazas subjetivas que protegen al yo del riesgo residual, de la inseguridad, del temor, de la fragilidad, la duda, etc. La brusquedad funciona acá

como ideología defensiva, contribuyendo a movilizar las defensas colectivas que facilitan la participación en el proceso colectivo. Por esa razón, los y las trabajadoras novatos, así como aquellos que se resisten a las presiones y la dominancia del bruteo, son disciplinados, coaccionados o castigados a través del AL. Todo lo que contradiga el deber ser puede ser objeto de presiones, hostigamientos o malos tratos, tal como se percibe en el siguiente fragmento.

Un tercero a veces no tiene la misma sutileza, o el mismo trato que hayan tenido contigo. Y son personas, te digo, muy duras, muy déspotas, son muy tajantes para decir las cosas, son hirientes en varios aspectos. Pero, al fin de cuentas, vamos a trabajar y eso es lo que debemos tener claro (Cl15, p.6)

A través del AL, se busca que las personas resignen y acepten el funcionamiento del proceso productivo, reduciendo sus resistencias y reparos sobre las impropiedades derivadas de la actividad laboral. Quien personifica la violencia tiene por delante la tarea de preservar este estatus quo. Aquello no es más que la reificación del funcionamiento cotidiano de la organización del trabajo a la manera de una primacía del principio de realidad inmutable y duradero. Esta naturalización del funcionamiento productivo se entronca en rasgos de carácter que promueven tanto la subjetivación bajo el deber ser como su defensa. Los paladines de este principio de realidad son quienes toman las armas de la destrucción psicológica, moral y social que implica el AL, sin importar razones o sutilezas.

2. AGOBIAR EL TRABAJO VIVO, AMENAZAR CON SER SOBRANTE

Este segundo tema abarca la finalidad del AL para degradar la subjetividad productiva, menospreciando o desvalorando la contribución del trabajo particular. El trabajo vivo se agobia por una demanda incesante de ser consumido, por la carga de trabajo y las exigencias colectivas. La

organización del trabajo requiere de una continua sumisión de fuerza de trabajo, donde se demanda insistentemente a los y las trabajadoras para que realicen actividades orientadas a tal fin, ya que de otra manera perjudicaría el decurso del proceso. El AL les alecciona sobre su papel restringido en el proceso, dándoles a entender que son un apéndice más del proceso productivo, un número o una pieza móvil, tal como se puede apreciar en el fragmento siguiente.

Allá arriba, uno es menos que una herramienta, uno no es nada. Simplemente, no hay ninguna valorización hacia el trabajador. Es como... Menos que una tuerca, porque si nosotros no giramos para el lado que ellos quieren, nos sacan y colocan a otro más...no más poh', alguien que sí quiera girar, como dicen, a la velocidad que digan... (E5, p.3)

La vorágine productiva tiende a deshumanizar el vínculo de trabajo, pues de lo que se trata es que los y las trabajadoras produzcan. Esta reducción constriñe la identidad y modela los aspectos de valorización social. Quienes no se ajustan a estos preceptos -desapego, eficiencia, eficacia, tosquedad, etc.- son combatidos mediante el AL. Al infundir terror, se amenaza el vínculo de trabajo, aumentando el temor por ser excluidos del mercado de trabajo, esto es, se fomenta el miedo al desempleo, a ser sobrante del proceso productivo. En otros casos, tal como se ilustra en el siguiente extracto, se busca que los y las trabajadoras piensen en desertar.

Hay jergas, hay códigos, hay formas de ascender y hacer carrera que no son las mismas que en otros rubros. Y que eso, para una persona con una alta sensibilidad como la mía, podía, claro, o sea, era una bomba... Y que, si yo no sabía enfrentarlo, o sea, lo mejor era salirme de ese lugar (D2, p.5)

La posibilidad de salir del mercado de trabajo es vivenciada con gran sufrimiento, puesto que la pérdida del trabajo impide que accedan a un salario

que generalmente es más alto que en otros rubros del país, por lo que su nivel de vida se malogra. Por su parte, la participación del trabajo social en la producción de un trabajador de la minería supone que algunos de sus atributos productivos sean complejos, por lo que su especialización en algunas de las funciones de la minería no puede ser reproducidas en otros ámbitos laborales. Salir del ámbito de la minería significaría en la práctica el pago de su fuerza de trabajo a la manera de un trabajo simple, sin el reconocimiento de dicha complejidad que les asiste en su formación y práctica.

3. LA INCITACIÓN A LA TRANSGRESIÓN DE LA SEGURIDAD PRESCRITA

El tercer tema involucra al AL para incitar a los y las trabajadoras para que reduzcan sus medidas de seguridad o se expongan a comportamientos de riesgo, con objeto de cumplir los objetivos de una tarea. La organización del trabajo presenta al cuidado de la seguridad como uno de sus estándares, sin embargo, puede tener un comportamiento paradójal, puesto que su incesante necesidad de producir choca con los límites que demarcan la seguridad en los procedimientos. Una detención prolongada puede traducirse en una pérdida de ganancias, algo que la organización quiere a evitar a toda costa. Y como en la minería la posibilidad de fallas o alteraciones es una constante, los operarios pueden ser presionados a transgredir sus límites de seguridad, tal como se aprecia en el siguiente extracto de relato.

(En una falla catastrófica de un molino) La gente se metió sin casco, o sea, poco menos les faltó a los chiquillos meterse en calzoncillos (...) No había ninguna garantía de seguridad. Y, lamentablemente, ese trabajo es muy poco hecho a nivel mundial, porque generalmente no falla y a nosotros nos falló. Se enteró todo Chile de eso, porque todas las faenas de Chile se enteraron de la falla. Y resulta que, qué pasa, que si a ti... Si tú te caías adentro, te quebrabas... Las penas del infierno te iban a caer a ti porque, finalmente, uno

como trabajador es la última barrera de seguridad. Pero, entonces, ahí caís' en una contradicción, porque si, ya, tú no podís entrar sin tus elementos de protección personal, ¿ya? Pero en este trabajo, tú no podías entrar con elementos de protección personal porque podís' dañar el equipo. Entonces... O sea, más te vale que no te caigas... (D2, 10)

La incitación a la transgresión se realiza gracias a las tácticas subterráneas del AL, de tal forma que aparece con cierta razonabilidad la necesidad de transgresión frente a la necesidad de operar. En este caso, el AL presiona a la violación de los límites de la seguridad, sobrepasando las directrices prescritas; así como el límite moral subjetivo. Generalmente, estas incitaciones a la violación aparecen en momentos de alta demanda operativa o cuando en los equipos de trabajo hay una fatiga en la seguridad. En ambos casos, el AL conmina a la violación o sanciona cuando hay resistencias sobre aquello.

Sabes que estás expuesto (a riesgos). Pero no tenís' la valentía pah' parar, decir: "oye, no puedo hacer esto porque tengo miedo de que me pase algo. Ser cuestionado". Porque pueden incluso hasta decir que no uno quiere trabajar, ¿cachai? Y muchas veces, cuando tú lo haces, te empiezan a aislar porque no querís' trabajar, o no lo querís' hacer... O porque viene otro compañero, lo hace y te quita el piso... Y lo hizo y se arriesgó no más poh', no le pasó nah' poh (C3, p.9)

Verse interpelados a transgredir la seguridad supone una dolorosa experiencia, por cuanto los y las trabajadoras son conscientes de los daños y riesgos posibles, tales como accidentes, sanciones o modificaciones de puesto de trabajo. Esto les deja en evidencia el desprecio del factor humano y la falta de reconocimiento de su valía en el proceso. Pero aún más: los deja en abandono frente a una paradoja que tiene grandes costos para su estatuto moral. De forma anodina, la duda se abre hacia el polo de la transgresión de las normas, por las presiones exteriores que doblegan el juicio o el propio vigor

que lleva al propio borramiento del peligro real. Este cercenamiento de la realidad puede tener como consecuencias no solo la omisión de las normativas de seguridad, sino que también una proximidad temerosa hacia el daño o muerte.

4. EL RECHAZO Y LA DEGRADACIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO FEMENINA

Finalmente, el cuarto tema envuelve la violencia hacia las mujeres en el rubro. El AL se despliega como una forma de competencia hostil por motivos de género, toda vez que en la organización del trabajo hay una primacía de la configuración identitaria viril. Esto contribuye a exacerbar los comportamientos de rechazo, agresión y menosprecio hacia las figuras femeninas, empleando prácticas de AL y sexual para reafirmar su posición de poder. El AL funciona como prueba de fuego, como exigencia de mudanzas de carácter, como comunicación del desprecio, lo que merma la subjetividad femenina, tal como se puede apreciar en el siguiente relato.

(Mis colegas) Se burlaban mucho de que yo no podía hacer ciertas fuerzas, que con el tiempo fui desarrollando otras habilidades y mañas que las pude lograr hacer, pero al principio yo no sabía nada. Entonces... Ahí como: "no, voh no servís pah esto. Ah, no, así como pucha la weá, eh..." Si yo hacía algo mal: sus caras, portazos, comentarios. Entonces, en todos esos aspectos mi autoestima se vio muy afectada (A1, p.4)

Por su parte, el acoso sexual en el trabajo intenta doblegar y reducir a las mujeres al designio de los deseos viriles por consecuencias de un menosprecio o concepción servil de lo femenino. La virilidad se moviliza para atacar, poseer y aprisionar la libre voluntad de las mujeres, socavando sus atributos productivos y sexuales con tal de objetivarlas o degradarlas a tal punto de obligarlas a salir del mercado del trabajo, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento.

De hecho, a mí en mi primera experiencia laboral me pasó con mi jefe (el acoso sexual). Y ahí yo me fui. Y el tipo me llamó y dijo que no, que no. Pues yo también cometí un error, era mi primera vez trabajando, que no fui...Tampoco lo denuncié, no lo... no lo hablé, no le informé ante la jefatura, sino que renuncié (P13, p.17-18)

La brusquedad avanza hacia las mujeres para desanimarlas, perjudicarlas u obstruirlas de abrirse caminos en el rubro, así como mantenerse. El cinismo viril propaga acciones violentas para combatir a través del odio y el desprecio, a la nueva camada de trabajadoras que se están afincando en el rubro. Esta oposición a la renovación genérica de la fuerza no es más que una repulsión abierta por la competencia del puesto de trabajo, azuzada por la fuerte narcisización y la defensa omnipotente masculina frente al peligro que supone el ingreso y permanencia de las mujeres en el rubro.

DISCUSIÓN

El presente artículo tuvo por objeto analizar las formas que tomó la violencia en las vivencias de trabajadores y trabajadoras de la minería del cobre chileno. A partir del análisis temático, cuatro temas fueron destacados. El primero fue nombrado como disciplinar la subjetividad productiva. Aquí se mencionó que la organización del trabajo requiere de la brusquedad para que los y las trabajadoras puedan sobrellevar las exigencias e inclemencias del trabajo. El segundo tema fue nombrado como agobiar el trabajo vivo, amenazar con ser sobrante; destacándose que la organización del trabajo promueve la desvalorización del factor humano, acechando a los y las trabajadoras a partir del miedo o el temor a ser desvinculados de sus funciones. El tercer tema fue señalado como la incitación a la violación de la seguridad prescrita; donde la organización del trabajo tiene un actuar paradójico que avanza restringiendo los límites morales, en beneficio de objetivos productivos. Y finalmente, el cuarto tema fue sindicado como el rechazo y la

degradación de la fuerza de trabajo femenina, donde la organización del trabajo permite la competencia hostil hacia las mujeres, por la dominancia de la virilidad.

Estos cuatro temas son discutidos a partir del paradigma de investigación empleado en esta investigación. Tal como se señaló, el AL se entiende desde la PdT como una forma de sufrimiento extenso y repetido donde la organización del trabajo busca degradar o dañar al trabajo vivo por acción de la competencia violenta, así como de la transgresión de los límites morales y físicos de los y las trabajadoras. Dejours y Gernet (2014) recalcan a la violencia laboral como fuente de sufrimiento en el trabajo; indicando que su prolongación tiene efectos en la configuración de la subjetividad y de psicopatologías. En efecto, la violencia restringe las potencialidades sublimatorias en el trabajo, lo que impide la movilización subjetiva para transformar la resistencia de lo real del trabajo en placer. Así, la violencia denuesta las potencialidades creativas, la inteligencia práctica; coarta la identidad y tiende a someter a los operarios a la normalidad sufriente.

Molinier (2010) señala que las defensas utilizadas para sobrellevar el sufrimiento pueden sostenerse en ideologías defensivas que son esencializantes, esto es, que consideran un amplio rechazo a la alteridad. De esta manera, la virilidad defensiva descrita previamente en la competencia hostil con las mujeres y en su disciplinamiento identitario tiene por fundamento la ideología defensiva de la brusquedad. De acuerdo con Dejours (2009b) una ideología defensiva es un artificio colectivo que ayuda a los y las trabajadoras a lidiar con un peligro real constante. De no obedecer a los principios que sostienen la ideología defensiva, una consecuencia derivada podría ser el derrumbe con la posterior aparición de la fatalidad. Por esta razón, el desarrollo de la brusquedad, tanto en la subjetivación personal, como en el enlazamiento del trabajo colectivo, implica poner a raya lo diferente, lo que pueda romper el estatus quo.

La brusquedad promulga el odio, agresión y violencia contra lo Otro: lo rechazado, lo

estigmatizado, el enemigo común, lo prohibido, lo temido. Asimismo, avanza contra el reconocimiento en el trabajo, toda vez que destruye las posibilidades para que el juicio de utilidad y de belleza, necesarios para la sublimación (Amaral et al., 2018), trasuntan en placer por la vía del vínculo social. Así, el componente social de la sublimación se obstruye, puesto que el AL tiene por objeto ataques directos al desenvolvimiento particular en el proceso productivo, así como el menosprecio de la contribución personal y el aislamiento/exclusión del colectivo de trabajo. A esta sublimación (Dejours, 2010) se les constriñen los juicios estéticos y el reconocimiento por la pulcritud, el celo; así como la utilidad de la participación particular en el proceso productivo. En efecto, el AL, por la vía del ostracismo (Hirigoyen, 2013), conmina a que el trabajador aislado recurra a defensas individuales, dejándolo a la deriva del abandono y la persecución. Para acceder a percepciones de calma y tranquilidad, el trabajador debe recurrir a la fórmula de depositar todo lo malo en la fuente del AL, mientras que su bondad en sí mismo. Evidentemente, esta respuesta defensiva es agotadora, por cuanto constantemente los nuevos ataques quieren destrozarse los muros de su propia valía personal.

Esta cuestión evidenció su crudeza en los aspectos destacados en la incitación de la violación de la seguridad y en el rechazo y degradación de la fuerza de trabajo femenino. En cuanto a esto último, las formas del AL descritas en este estudio avanzaron por la vía de una perversión de la cooperación. Efectivamente, el proceso industrial fuerza a los y las trabajadoras a coordinarse; así como a movilizar su inteligencia práctica para subvertir las prescripciones. De acuerdo con Dashtipour y Vidaillet (2017) esto se logra gracias a la cooperación, que conlleva una actividad deóntica. Esta producción de reglas, del saber-hacer, permite que los trabajadores efectúen modificaciones en lo prescrito o superen las dificultades de lo real del trabajo. El compromiso y el acuerdo son sustanciales para alcanzar aquello. En ese sentido, el AL emerge como un avance del lado oscuro en la producción colectiva, que responde a necesidades particulares de la organización del trabajo -como el consumo

incesante e intensivo de fuerza de trabajo- pero que produce bajas y perjuicios en segmentos de trabajadores. Este puede ser el caso de aquellos grupos, como las mujeres, que, al estar situadas en una inferioridad de poder, valía e idoneidad profesional respecto con los varones, son blancos de violencia laboral. De cierta forma, el cinismo viril, la brusquedad, requieren de un estrecho acuerdo, correspondencia y tutela por parte de aquellos que identifican su potencia y funcionalidad en las relaciones de trabajo.

Lo expuesto anteriormente abre un interesante flanco de discusión en el terreno de las investigaciones que hoy se realizan en el campo del incivismo en el trabajo. De acuerdo con la revisión de literatura emprendida por Schilpzand, de Pater y Erez (2014) uno de los componentes aludidos en las investigaciones sobre incivismo en el trabajo es la rudeza (o en inglés rudeness). De acuerdo con McCarthy (2016) la rudeza en el trabajo corresponde a las conductas insensibles e irrespetuosas, pero que tienen bajo potencial antisocial y que no necesariamente tiene una intencionalidad de daño, pero que es percibido por quien es el blanco como un comportamiento rudo. Este comportamiento insensible e irrespetuoso es desbordado por la brusquedad destacada en esta investigación. La brusquedad, tal como se identificó, es insensible, irrespetuosa, degradante y destructiva. No es solo un comportamiento, porque éste es su exteriorización, sino que también es subjetivante, modifica el carácter y constriñe las relaciones interpersonales. Por esa razón, la brusquedad en el trabajo no podría asimilarse a la rudeza en el trabajo.

Junto con lo anterior, la brusquedad aquí destacada no fue presentada como una potencialidad antisocial, sino más bien como un deber ser predominante en el rubro. Esto quiere decir que la brusquedad contribuye a la fijación de la normalidad, y más específico, a la normalidad en el sufrimiento. De esta manera, la rudeza en el trabajo es presentada como una consecuencia que merma la convivencia positiva; mientras que la brusquedad es un punto de partida para la constitución de la subjetividad y los vínculos interpersonales, fijándose como ideología

defensiva, como acervo cultural que define lo que representa un trabajador en el rubro. Es a la vez que medida que aparece exteriorizada, como también un contenido que se inmiscuye en lo interior de la personalidad. Por ese motivo, la brusquedad es forma de carácter, es pensamiento de sí por el grupo, es un comportamiento exteriorizado como medida del ajuste a lo esperado que debe presentarse en un rubro determinado.

Tras lo discutido, en esta parte se sugiere avanzar en mayores precisiones sobre lo correspondiente a la brusquedad en el trabajo, a partir de nuevos estudios que permitan no solo avanzar en dicho campo, sino que profundizar las discusiones con los ámbitos de investigación antes señalados. Evidentemente, lo emergente en este estudio abre nuevas posibilidades de estudio y reflexión. Por ejemplo, el disciplinamiento de la subjetividad productiva entrega una nueva luz sobre la configuración de la identidad en el trabajo minero; la amenaza de ser sobrante avanza sobre los temores y sufrimientos particulares por ser objetos de despido; la incitación a la violación de la seguridad prescrita; abarca una dimensión del campo de estudio de las conductas inseguras en el trabajo; así como el rechazo de la femineidad, sobre las violencias, barreras y perjuicios en el ingreso y mantención de las mujeres en el rubro. Todas estas cuestiones, profundizadas, pueden ayudar a comprender de mejor forma no solo las dinámicas del AL en el rubro, sino que aquellas que profundizan las vivencias de sufrimiento y placer de los y las trabajadoras, así como la misma brusquedad destacada.

REFERENCIAS

Amaral, G. A., Mendes, A. M. B., Chatelard, D. S., y Carvalho, I. S. (2018). O Lugar do Conceito de Sublimação na Psicodinâmica do Trabalho. *Revista Polis e Psique*, 7(3), 200. <https://doi.org/10.22456/2238-152x.66740>

Angelcos, N., y Ísola, E. (2017). Violencia y táctica en los procesos de integración de la mujer a la minería del cobre en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1019>

Ansoleaga, E., Ensignia, A., Campos, D., Villarroel, C y Ahumada, M. (2021). *Violencia laboral: aportes para su reconocimiento, prevención e intervención*. Superintendencia de Seguridad Social. https://pepet.udp.cl/wp-content/uploads/2021/01/guia_violencia_laboralv2.pdf

Ansoleaga, E., Díaz, X., Mauro, A., y Toro, J. P. (2017). *Violencia en el trabajo en Chile. El lado oscuro de las organizaciones*. Universidad Diego Portales. <http://pepet.udp.cl/wp-content/uploads/2017/06/Cartilla-Violencia-en-el-trabajo.pdf>

Ansoleaga, E., Díaz, X., Mauro, A., y Toro, J. P. (2017). *Dimensiones organizacionales de la violencia en el trabajo en Chile. Considerando diferencias ocupacionales y de género*. Centro de Estudios de la Mujer. 1–61. <http://www.cem.cl/publica/dovt.pdf>

Branch, S., Ramsay, S., y Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. *International Journal of Management Reviews*, 15(3), 280–299. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00339.x>

Caamaño, E., y Ugarte, J. L. (2014). El acoso laboral: Tutela y prueba de la lesión de los derechos fundamentales. *Ius et Praxis*, 20(1), 67–90. <https://doi.org/10.1002/smi.1203>

Cullinan, J., Hodgins, M., Hogan, V., y Pursell, L. (2020). The value of lost productivity from workplace bullying in Ireland. *Advance Access publication on*, 70, 251–258. <https://doi.org/10.1093/ocmed/kqaa067>

Dashtipour, P., y Vidaillet, B. (2017). Work as affective experience: The contribution of Christophe Dejours' 'psychodynamics of work'. *Organization*, 24(1), 18–35. <https://doi.org/10.1177/1350508416668191>

Dejours, Ch. (2009a). *Trabajo y Violencia*. Modus Laborandi

Dejours, Ch (2009b) *El desgaste mental en el trabajo*. Modus Laborandi

Dejours, Ch (2010) *Trabajo y suicidio*. Modus Laborandi

Dejours, Ch y Deranty, J. (2010). The Centrality of Work. *Critical Horizons*, 11(2), 167–180. <https://doi.org/10.1558/crit.v11i2.167>

Dejours, Ch y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del Trabajo*. Miño y Davila

Díaz, X., Mauro, A., Ansoleaga, E. y Toro, J (2017). Violencia de Género en el Trabajo en Chile. Un Campo de Estudio Ignorado. *Ciencia & trabajo*, 19(58), 42–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100042>

- Dominguez, A; Mella, P y Walter, R. (2014). El acoso en el trabajo: algunos aspectos doctrinarios, jurisprudenciales y legales del acoso moral y sexual en Chile. *Revista chilena de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, 5(10), 13-67. <https://doi.org/10.5354/0719-7551.2016.42583>
- Duru, P., Ocaktan, M. E., Çelen, Ü., y Örsal, Ö. (2018). The Effect of Workplace Bullying Perception on Psychological Symptoms: A Structural Equation Approach. *Safety and Health at Work*, 9(2), 210-215. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.06.010>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., y Bolkan, S. (2020). Workplace Bullying and Work Engagement: A Self-Determination Model. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(21-22), 4686-4708. <https://doi.org/10.1177/0886260517717492>
- Hirigoyen, M.F (2013) El acoso moral en el trabajo: distinguir lo verdadero de lo falso. Paidós
- Hirigoyen, M. F. (2016). Le harcèlement moral, un symptôme de la société moderne. *Annales Medico-Psychologiques*, 174(7), 575-579. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2016.05.004>
- Leymann, H (1990). Mobbing and Psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2278952/>
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-188. <http://www.workpsychologyarena.com/books/Mobbing-and-Victimization-at-Work-isbn9780863779466>
- Lutgen, P. (2003). The communicative cycle of employee emotional abuse: Generation and Regeneration of Workplace Mistreatment. *Management Communication Quarterly* 16-4, 472-501. <https://doi.org/10.1177/0893318903251627>
- Maguire, M., y Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(3), 3351-33514. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Matamala Pizarro J., Aguayo Fuenzalida F. (2021). Mental health in mine workers: a literature review. *Industrial health*, 59(6), 343-370. <https://doi.org/10.2486/INDHEALTH.2020-0178>
- Matamala, J. (2021). Cuerpo y silencio en el acoso moral en el trabajo: una reflexión desde la clínica del trabajo. *Ágora: Estudios em Teoria Psicanalítica*, 24(1), 62-71. <https://doi.org/10.1590/1809-44142021001008>
- Matamala Pizarro J., Aguayo Fuenzalida F., Ascorra, P y Ansoleaga, E. (2021). Occupational Health in Chilean Copper Mine Workers: A Scoping Review of Literature (2008-2019). *Salud Uninorte*, 37(3), 801-825. <https://doi.org/10.14482/SUN.37.3.613>
- McCarthy, K. A. (2016). Is rudeness really that common? An exploratory study of incivility at work. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 26(4), 364-374. <https://doi.org/10.1080/10919392.2016.1228362>

- Molinier, P. (2010). Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 10(2), 99. <https://doi.org/10.3917/nrp.010.0099>
- Neffa, J. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. CEIL-CONICET. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fo-umet/20160212070619/Neffa.pdf>
- Neffa, J (2021). *Modos de desarrollo, procesos de trabajo y riesgos psicosociales en el trabajo*. Instituto Nacional de la Administración Pública. INAP
- Nielsen, M. B., y Einarsen, S. V. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71–83. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.06.007>
- Nielsen, M. B., Indregard, A. M. R., y Øverland, S. (2016). Workplace bullying and sickness absence: a systematic review and meta-analysis of the research literature. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 42(5), 359–370. <https://doi.org/10.5271/SJWEH.3579>
- Nyberg, A., Kecklund, G., Hanson, L. M., y Rajaleid, K. (2021). Workplace violence and health in human service industries: a systematic review of prospective and longitudinal studies. *Occupational and Environmental Medicine*, 78(2), 69–81. <https://doi.org/10.1136/OEMED-2020-106450>
- Palma, A., Ansoleaga, E., y Ahumada, M. (2018). Violencia laboral en trabajadores del sector salud: revisión sistemática. *Revista médica de Chile*, 146(2), 213–222. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000200213>
- Palma, A., Gerber, M. M., y Ansoleaga, E. (2022). Riesgos Psicosociales Laborales, Características Organizacionales y Salud Mental: El Rol Mediador de la Violencia Laboral. *Psykhé*, 31(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PSYKHE.2019.22383>
- Pando, M., Aranda, C., Salazar, J. G., y Torres, T (2016). Prevalencia de violencia psicológica y acoso laboral en trabajadores de iberoamérica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 39-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180004>
- Rai, A., y Agarwal, U. (2016). Workplace Bullying: A Review and Future Research Directions. *South Asian Journal of Management*, 23(3), 27
- Rolo, D. (2018). O trabalho: entre prazer e sofrimento. *Quality, Methodologies and, December*, 28–39. https://publicacoes.riqual.org/ficheiros/N_ESPECIAL_2018/N_ESPECIAL_2018.pdf#page=28
- Salas, M. L., Quezada, S., Basagoitia, A., Fernandez, T., Herrera, R., Parra, M., Moraga, D., Weigl, M., y Radon, K. (2015). Working Conditions , Workplace Violence, and Psychological Distress in Andean Miners: A Cross-sectional Study Across Three Countries. *Annals of Global Health*, 81(4), 465–474. <https://doi.org/10.1016/j.aogh.2015.06.002>
- Schilpzand, P., de Pater, I., y Erez, A. (2014). Workplace incivility: A review of the literature and agenda for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 37(1), 57–88. <https://doi.org/10.1002/job>

Vignoli, M., Guglielmi, D., Balducci, C., Bonfiglioli, R., y Sauter, S. L. (2015). *Workplace Bullying as a Risk Factor for Musculoskeletal Disorders: The Mediating Role of Job-Related Psychological Strain*. <https://doi.org/10.1155/2015/712642>

Wlosko, M y Ros, C (2019) Aportes de la Psicodinámica del Trabajo al análisis de la violencia laboral: análisis del caso de enfermería. En Wlosko y Ros (cords) El Trabajo: entre el placer y el sufrimiento aportes desde la psicodinámica del trabajo. 71-117. EdunLa

Yeh, T. F., Chang, Y. C., Feng, W. H, y Yang, C. C. (2020). Effect of Workplace Violence on Turnover Intention: The Mediating Roles of Job Control, Psychological Demands, and Social Support. *Inquiry (United States)*, 57. <https://doi.org/10.1177/0046958020969313>

Zapf, D., y Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 497-522. <https://doi.org/10.1080/13594320143000834>

Chilean Students and Psychotherapists' Beliefs And Prejudices Regarding Sexual and Gender Diversity

Creencias y prejuicios de estudiantes y psicoterapeutas chilenos acerca de la diversidad de género

Alemka Tomicic^{1*}, Claudio Martinez¹, Angelo Brandelli²

***Correspondencia:**
Alemka Tomicic
alemka.tomicic@mail.udp.cl

RECIBIDO: JULIO 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

Antecedentes: Aunque las personas LGBT+ muestran altas tasas de uso de servicios de salud mental, la atención parece no satisfacer sus necesidades. Esto se debería a la falta de conocimiento de los profesionales sobre los aspectos únicos del desarrollo de la vida y salud mental, y la presencia inadvertida de prejuicios y actitudes negativas. **Objetivo:** Establecer la relación entre creencias, nivel de experiencia y competencias para trabajar con personas LGBT con presencia de prejuicio en estudiantes de psicología y psicoterapeutas. **Método:** 50 estudiantes de pregrado y 380 psicólogos de Chile respondieron una encuesta en línea compuesta por escalas que evaluaban prejuicios, creencias sobre la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad y desarrollo de competencias clínicas. **Resultados:** Los participantes tenían más creencias psicosociales sobre el origen de la homosexualidad y bisexualidad en comparación con la transexualidad. Se observaron correlaciones positivas bajas entre años de práctica clínica y creencias psicológicas, y correlaciones negativas bajas entre creencias biológicas y psicológicas y nivel de preparación clínica para trabajar con personas LGBT. Los niveles más altos de creencias sobre la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad se asociaron con actitudes más prejuiciosas. **Conclusiones:** Se aporta evidencia a favor de la relación entre prejuicio y creencias en clínicos experimentados y en estudiantes de psicología. También a mayor nivel de competencias clínicas para trabajar con personas LGBT, menor presencia de prejuicios.

Palabras claves: Competencias clínicas, LGBT+, Psicólogos, Psicoterapeutas, Estudiantes no graduados.

Abstract

Background: Although LGBT+ people show high rates of utilization of mental health services, psychotherapeutic care seems to fail to meet their specific needs. This is mainly due to professionals' lack of knowledge about the unique aspects of life development and mental health processes of LGBT+ people, as well as the inadvertent presence of prejudice and negative attitudes in psychotherapists. **Aim:** This study sought to establish the relationship between beliefs, level of experience, and competencies for working with LGBT people with the presence of prejudice in psychology students and psychotherapist practitioners. **Method:** 50 undergraduate students and 380 professional psychologists from Chile answered an online survey that was composed of scales that sought to assess prejudices, beliefs about homosexuality, bisexuality, and transsexuality and the development of clinical competencies. **Results:** Participants held more psychosocial beliefs about the origin of homosexuality and bisexuality when compared with transsexuality. Low positive correlations were observed between years of clinical practice and psychological beliefs, and low negative correlations between biological and psychological beliefs and level of clinical preparedness for working with LGBT people. Higher levels of beliefs about homosexuality, bisexuality, and transsexuality were associated with more prejudiced attitudes. **Conclusions:** This research provided evidence in favor of the relationship between prejudice and beliefs in both experienced clinicians and psychology students. It also showed that the higher the level of clinical competencies for working with patients of sexual and gender diversity, the lower the presence of prejudice.

Keywords: Clinical Competencies, LGBT+, Psychologists, Psychotherapists, Undergraduate Students.

¹ Centro de Estudios en Psicología Clínica y Psicoterapia de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales

² Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access), bajo licencia de Creative Commons Attribution, que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones, siempre que el trabajo original sea correctamente citado.

ANTECEDENTS

Overall and systematically, research has shown differences in terms of mental health between sexual minority individuals and their heterosexual and cisgender counterparts, which have been attributed, in turn, to the effects of stress-related to stigmatization based on gender identity and diverse sexual orientation (APA, 2021; Hatzenbuehler et al., 2013).

There is abundant evidence regarding the serious disparities in mental health that affect LGBT + people; these include increased frequency of mood and anxiety disorders, problematic alcohol and drug use, and higher rates of suicidal ideation and attempt (APA, 2021; IOM, 2011; King et al., 2008; Meyer et al., 2007; Strauss et al., 2020; Tomicic et al., 2016).

This suggests that LGBT people would seek psychiatric and psychological care at higher rates than their heterosexual and cisgender counterparts (McCann & Sharek, 2014; Platt et al., 2017; Steel et al., 2017). Consistently, literature from North America and some European countries shows that LGB people use mental health services more than heterosexual people. For example, in Canada, between 2003 and 2005, high rates of use of health services from different disciplines were reported in LGB individuals, showing an increase of more than 200% compared to heterosexual users (Tjepkema, 2008). Likewise, a study on the prevalence of mental health service use in the USA (Cochran et al., 2003) found that more than half of gay and bisexual men had sought some form of psychological or psychiatric treatment and in a higher proportion compared to heterosexual men. On the other hand, Platt et al. (2017) have noted that in the United States, the annual prevalence of consultation with a mental health professional is 18.91% for gays and lesbians and 25.97% for bisexuals. More recently, in a survey of LGBT+ people in Chile, Martínez et al. (2022) found that 64.4% of the participants had sought psychological treatment at some time.

Despite health disparities among LGBT people and their high rates of mental health service use,

psychological and psychotherapeutic care appears to fail to meet the specific needs of this population (Budge et al., 2017). For example, a study conducted in Australia, with 859 trans and gender-diverse youth, highlighted participants' reports of difficulties in finding mental health professionals with the expertise to address their needs (Strauss et al., 2020).

The results of an online survey conducted by Simeonov et al. (2011) revealed that more than 50% of LGB or trans-identified people did not have their mental health care needs satisfied and that trans people had stopped seeking services due to negative experiences.

At the level of psychological and psychotherapeutic care, studies point out that in addition to the scarce specialization in psychological work with LGBT people (Bidell, 2016; Cronin et al., 2021; Grant et al., 2011; Rutherford et al., 2012), therapists would hold prejudices and negative attitudes, which overtly or implicitly constitute barriers to the use of mental health services by people of diverse sexual orientation and gender identity (Bidell, 2016; Bidell & Stepleman, 2017).

Studies on attitudes toward sexual diversity of professionals working in the field of mental health suggest that psychotherapists inadvertently present social prejudices and psychological stigmatization in their work with sexual and gender diversity (Bowers et al., 2005; Kilgore et al., 2005; Levounis & Anson, 2014). These prejudices and negative attitudes toward LGBT people are often expressed implicitly and unconsciously by psychotherapists (Alessi et al., 2015). For example, LGBT patients have reported discrimination, hostility, and negative therapeutic experiences, describing subtle and covert experiences of microaggressions (Bowers et al., 2005; Greene, 2007; Israel et al., 2008; Shelton & Delgado-Romero, 2011). These microaggressions have the effect of exacerbating the internalized sexual stigma in LGBT patients; they can reduce the therapeutic exploration of a wide range of relevant experiences for patients and deepen and deepen patients' despair and depressive feelings (King et al., 2007; Shelton & Delgado-Romero, 2011). These effects can generate more psychological

damage and be even more destructive than the external and overt events of discrimination and stigmatization (Speight, 2007), especially because microaggressions come from psychotherapists to whom patients have come for psychological help and with whom they have established a relationship of trust (Shelton & Delgado-Romero, 2011).

Overall, discrimination due to sexual orientation and diverse gender identity may be present in psychotherapy with LGBT patients; these beliefs and attitudes are socially and culturally based, and they have a negative impact on the psychotherapeutic process. This constitutes another factor of mental health disparity in the area of sexual and gender diversity (Alessi et al., 2015; APA, 2021; Bidell & Stepelman, 2017; Hatznbuehler et al., 2013; Levounis & Anson, 2014).

Beliefs and Prejudices of Psychotherapists towards Sexual and Gender Diversity and their Impact on Psychotherapy with LGBT Patients

For decades, the different models of clinical psychology coincided in sustaining a pathologizing vision of diverse sexuality, contributing to the installation of heteronormativity as a mental health ideal (Costa & Nardi, 2015). Many generations of psychologists and psychiatrists were trained under this vision and grew professionally with the beliefs and concepts promoted by such models. Thus, despite the progressive process of declassification of homosexuality as a psychopathological phenomenon, and that currently, most mental health professionals do not consider it as a disorder, these beliefs and prejudices involving stigmatizing attitudes towards sexual and gender diversity persist in them, often inadvertently. These are slow and difficult to eradicate because, in addition to being implicit, they are strongly rooted in specific moral and cultural orders such as for example, Catholicism, Christianity, and the conception of the traditional family predominant in

Latin America and Chile. (Lingiardi et al., 2015; Meyer, 2003). For example, in a study carried out in Uruguay, psychology students presented moderate levels of prejudice and a tendency to distance themselves socially from homosexuals and trans people (Coppari et al., 2014). A study conducted in Puerto Rico found that about 20% of psychotherapists had moderate prejudice towards transgender people, that 43% of them reported moderate social distance with people with diverse gender identities, and that 7.3% considered it necessary to perform psychodiagnostic on trans patients (Francia-Martínez et al., 2017).

Lacerda et al. (2002) developed a model on the beliefs that people hold about the nature of homosexuality, which would be the base of the development of prejudice and negative attitudes towards diverse sexuality. In their research, Pereira and collaborators (Pereira et al., 2009; Pereira et al., 2011; Pereira et al., 2014) have observed that the biological and psychosocial beliefs of homosexuality are associated with subtle homophobia, while the incorporation of moral-ethical beliefs is associated with flagrant homophobia. In his study with a sample of psychologists and psychotherapists in Brazil, Bonamigo (2016) found that the presence of psychological beliefs about homosexuality, such as that it could be caused by perversion, by a poor resolution of conflicts with parental figures, or by experiences of sexual abuse in childhood, predicted higher levels of prejudice and homolesbotransphobic attitudes.

Culturally competent psychotherapy for LGBT patients

Levounis & Anson (2014) point out that erroneous beliefs and stereotypes are frequently present in psychotherapies with LGBT patients, which can be reinforced by both patients and their therapists. Thus, lack of specific training, lack of knowledge of LGBT culture and psychology, and poor self-awareness about one's own beliefs and attitudes toward people of sexual and gender diversity may result in treatments in which patients experience microaggressions; these

may confirm their fears and mistrust of psychotherapy and increasing hopelessness about the help they may receive. In other cases, they may result in collusions between the therapist's biases and mistaken beliefs and the patient's internalized sexual stigma, deepening insecurities and anxieties about self (King et al., 2007).

International organizations such as the World Health Organization (WHO) and the American Psychological Association (APA) agree on the great demand for education and training for the mental health care of LGBT people (APA, 2021; Bidell & Stepelman, 2017). This implies establishing adequate language to refer to the respective and specific issues of this population and ensuring the delivery of relevant, equitable and discrimination-free psychotherapeutic treatments. Thus, both clinical competency training (Bidell & Stepelman, 2017) and the generation of locally sensitive knowledge about mental health processes and psychotherapeutic experiences of LGBT patients (Boroughs et al., 2015) contribute to the development of culturally competent psychotherapy (APA, 2021). This requires from psychotherapists an understanding of the cultural influences that affect their abilities to provide appropriate care to patients belonging to a given culture (Boroughs et al., 2015, Martinez et al., 2018). In a systematic review with 31 studies on competencies for sexual and gender minority health care, it was concluded that approximately half of the studies used the Sexual Orientation Counselor Competency Scale (Bidell, 2017) that employs a notion of competency that includes knowledge, attitudes and skills (Wilsey et al., 2021). This is based on a tripartite model that considers three core domains that should be present as part of the clinical competencies of health professionals working with LGBT persons (Bidell, 2017; Sue et al., 1982). Thus, this model indicates that competent work with gender and sexual diversity patients requires therapists to (a) be aware of prejudices, biases and personal and social attitudes towards LGBT people, (b) develop appropriate experience and skills for effective work with LGBT patients and (c) have a basic

knowledge of psychosocial and health aspects of LGBT people (Bidell, 2017; Sue et al., 1982).

This study

What has been pointed out so far supports the importance of investigating the beliefs, attitudes and biases towards LGBT people by psychotherapists and psychologists in training; the production of evidence and knowledge in this area allows supporting the development of strategies and specific training programs for a culturally sensitive and culturally competent psychological intervention and psychotherapy (Brooks & Inman, 2013; Godfrey et al., 2006; O'Hara et al., 2013).

In this framework, this study sought to establish the relationship between beliefs, level of experience, competencies for working with LGBT people and the presence of prejudice among psychology students and psychotherapist practitioners.

Hypotheses were established based on the beliefs of students and professional psychologists about sexual and gender diversity and their association with the level of prejudice towards LGBT people; likewise hypotheses were established regarding the relationship between professional experience and level of prejudice towards LGBT people, as well as on the relationship between training for clinical work with LGBT patients and level of prejudice. Overall, the presence of religious, ethical/moral, and psychological beliefs about the origin of sexual and gender diversity, greater professional experience, and a lower level of clinical competencies were expected to show an association with the presence of prejudice.

METHOD

Participants

The sample included 50 (11,63%) undergraduate students, 130 (30,23%) novice professionals, 120 (27,91%) experienced professional, 130 (30,23%) expert professionals from the three geographical macro-zones of Chile (North, Central, South) who

participated in this research. The final sample was 430 participants, including 82 (19,067%) cisgender men and 348 (80,93%) cisgender women. Within the sample, 27 (6,27%) identified with a homosexual orientation, 14 (3,25%) with a bisexual orientation and 8 (1,86%) with some other category of sexual diversity. The mean age of the undergraduate students was 26,06 (Range: 22-53 SD: 5,63), for novice professionals the mean was 30,64, (range: 23-54; SD 6,15), for experienced professionals the mean was 34,59 (range: 29-52; SD 4,53) and for expert professionals 46,67 (range: 34-73; SD 8,63) . The sample was non-probabilistic, with participants being recruited through mass mailings, using the databases of research centers (MIDAP, CEPPS-UDP), the Faculty of Psychology UDP and social networks (FB and Twitter).

Participants were informed about the purposes of the research and consented to answer the online survey. This study was reviewed and approved by the Research Ethics Committee of the Universidad Diego Portales of Chile.

Instruments

SOCIODEMOGRAPHIC MEASURES

The participants answered sociodemographic questions on age, gender, sexual orientation, place of residence (regions of the national territory), religious practice or beliefs, and the highest level of education attained (undergraduate, masters, doctorate). In the case of professionals, questions were asked about the therapeutic approach, the age group of their patients and the health system in which they work (private system, public system, or both). In addition, a question on the number of years of clinical experience was added.

LEVEL OF PROFESSIONAL EXPERIENCE

To examine the hypothesis about the relationship between professional experience and level of prejudice towards LGBT people, a categorical variable called "level of professional experience" was

constructed. For this, based on categorization as a student or professional psychologist and the number of years of clinical practice, four levels were defined for this variable: Undergraduate students, Novice Professional (graduates with 1 to 5 years of clinical practice), Experienced Professional (graduates with 6 to 10 years of clinical practice) and Expert Professional (graduates with 11 or more years of clinical practice).

CLINICAL COMPETENCIES FOR WORKING WITH LGBT PATIENTS

To explore the hypothesized relationship between training for clinical work with LGBT patients and the level of prejudice, the LGBT Clinical Competency Development Scale (LGBT-DOCSS, Bidell, 2017) was applied. This scale measures the level of clinical preparation, attitudes and basic knowledge about lesbian, gay, bisexual or transgender patients by clinicians and therapists. It is composed of 18 items rated on a 7-point Likert scale (1 = strongly disagree to 7 = strongly agree) and is divided into three subscales. The clinical preparedness subscale considers seven items, such as "I would feel unprepared talking with LGBT clients/patients about issues related to their sexual orientation or gender identity." The attitude subscale is composed of seven items, such as "LGB individuals must be discreet about their sexual orientation around children". The knowledge subscale is composed of four items, such as "I am aware of institutional barriers that may inhibit transgender people using health care services." Higher scores are indicative of higher levels of clinical preparedness and rudimentary knowledge as well as less prejudicial attitudinal awareness regarding LGBT clients/patients.

For the application in this study, the scale was adapted to the Spanish language by means of a translation and retranslation procedure carried out by native English and Spanish speakers. The level of reliability for this application was modest, with a Cronbach's alpha of $\alpha=0,67$.

BELIEFS ABOUT THE NATURE OF SEXUAL AND GENDER DIVERSITY

To evaluate the beliefs of undergraduate students and professional psychologists about sexual and gender diversity and their association with the level of prejudice towards LGBT people, the adaptation of the Scale of Beliefs about the Nature of Sexual Diversity and Gender (Lacerda et al., 2002) by Bonamigo (2016) was applied to evaluate these beliefs distinguishing homosexuality, bisexuality and transsexuality. This scale is based on a model that describes the implicit theories, in particular the psychological essentialism, that people hold about people with diverse sexual identities. Originally it was composed of 15 items rated on a 7-point Likert scale (1 = I totally disagree to 7 = I totally agree). All the items begin with the statement “The cause(s) of homosexuality [...]” and are followed by some explanation. In the adapted version of Bonamigo (2016), the word “homosexuality” was replaced by “bisexuality” and by “transsexuality”, with which the items of the scale were triplicated (45 items in total). In the version of the scale adapted by Bonamigo (2016) and used in this study, the attributions of causality with respect to sexual or gender diversity are organized into biological beliefs (caused by hormonal dysfunctions, hereditary problems, problems of improper formation during the gestational period), religious beliefs (caused by lack of obedience to the word of God, by lack of religious faith characteristic of many societies, by spiritual weakness to resist temptations), ethical-moral beliefs (caused by lack of respect for the norms that regulate sexual behavior, by alteration of the subject’s moral values, by lack of character), psychological beliefs (it is caused by the perversion of normal behavior, unsatisfactory conflict resolution with parental figures, and sexual abuse in childhood) and psychosocial beliefs (it is caused by the preference of the person for their sexual orientation, the way the identity of the person is formed or with the cultural practices of each society).

For the application in this study, the scale was

adapted to the Spanish language through the procedure of translation and retranslation by native Portuguese and Spanish speakers. The level of reliability for this application was high with a Cronbach’s alpha of $\alpha=0.88$ for the whole scale and moderate for each one of the subscales: homosexuality (0.67), bisexuality (0.65) and transsexuality (0.65).

PREJUDICE AGAINST SEXUAL AND GENDER DIVERSITY

To assess the level of prejudice against sexual and gender diversity, the revised version of the Gender and Sexual Diversity Prejudice Scale (SPSGD-RV) developed by Costa et al. (2016) was used. This single-factor scale is composed of 18 items corresponding to assertions that account for prejudice in terms of gender and sexual orientation; the scale measures the degree of agreement. For example, “Male homosexuality is a perversion”, “I do not trust lesbians”, “I would not feel comfortable consulting a homosexual physician”.

For the application of the scale in this study, the original 7-point Likert scale was changed to a 4-point scale from 1 “strongly disagree” to 4 “strongly agree”. Higher scores mean higher levels of prejudice. In addition, it was adapted to the Spanish language using a translation and retranslation procedure performed by native English and Spanish speakers. The level of reliability of the SPSGD-RV for this application was high, with a Cronbach’s alpha of $\alpha=0.83$.

Procedures

The survey was applied through the Survey Monkey online platform. In its structure, the survey consisted of two parts. First, an introductory part included ethical informed consent and questions on sociodemographic information. The second part of the survey was composed of the scales that sought to assess prejudices, beliefs and development of competencies.

In relation to the analysis, Pearson correlation was performed between age and prejudice and years of clinical practice, clinical preparedness, attitudes,

knowledge and prejudice. In addition, an ANOVA was carried out between the nature of the beliefs (biological, religious, ethical/moral, psychological and psychosocial) and the object of beliefs, specifically homosexuality, bisexuality and transsexuality. Bonferroni post-hoc was performed and Eta-squared was performed to measure effect size. ANOVAs were also performed between the professional levels and the nature of the beliefs separated by topic (homosexuals, bisexuals and transsexuals). These also used Bonferroni post-hoc and Eta squared for effect size. In addition, Pearson correlations were performed between clinical competences (preparedness, attitudes, and knowledge) and the nature of beliefs per group.

RESULTS

First, considering the complete sample (students and professionals at all levels of training), Pearson correlations were performed between the prejudice and mean age. There was a non-significant Pearson correlation between those two variables ($r=0,08$, $p=0,08$). Then, correlations were performed between years of clinical practice, clinical preparedness, attitudes, knowledge, and prejudices (Table 1). The table shows low positive correlations between years of clinical practice and clinical preparation. The more years of clinical practice, the greater the clinical experience with this population. In addition, it shows a low to moderate positive correlation between knowledge and years of clinical practice, as well as correlations between the level of prejudice and all variables besides the years of clinical practice. There was a low positive correlation between prejudice and clinical preparedness, a low negative correlation between prejudice and knowledge, and a positive high correlation between prejudice and attitudes.

Table 1.

Correlation between years of clinical practice, clinical competencies with LGBT patients and prejudice

Variable		1	2	3	4	5
1. Years of clinical practice	n	—				
	Pearson's r	—				
2. Clinical preparedness	n	364	—			
	Pearson's r	.17	—			
3. Attitudes	n	364	377	—		
	Pearson's r	.00	-.05	—		
4. Knowledge	n	364	377	377	—	
	Pearson's r	.07	.24*	.33	—	
5. Prejudice	n	414	377	377	377	—
	Pearson's r	.01	.20*	.69*	-.10*	—

Note: * $p < .05$

Then, ANOVAS were performed to compare the averages of the different sets of beliefs about the nature of homosexuality, bisexuality and transsexuality. The entire sample was also considered in this analysis, regardless of the level of professional experience (see Table 2). Statistically significant differences were observed in the means between biological, psychological and psychosocial beliefs. The Bonferroni post hoc test showed that participants hold more biological beliefs about transsexuality ($p < .001$), followed by bisexuality ($p < .001$) and finally fewer biological beliefs associated with homosexuality ($p = 0.03$). In relation to psychological beliefs, no differences were observed between homosexuality and bisexuality ($p = 0.49$), however, participants hold

more psychological beliefs about transsexuality when compared to both homosexuality ($p < .01$) and bisexuality ($p < .01$). A similar pattern was observed for the case of psychosocial beliefs. There were no differences when comparing homosexuality and bisexuality ($p = 1$); however, participants hold more psychosocial beliefs about the origin of homosexuality and bisexuality when compared with transsexuality (both $p < 0.01$).

Table 2.

Different beliefs about the origins of homosexuality, bisexuality and transsexuality

The causes of the are related to beliefs... n=394	Homosexuality M (SD)	Bisexuality M (SD)	Transsexuality M (SD)	Anova's F	η ²
Biological	1.44 (.77)	1.45 (.77)	1.62 (.97)	40.55*	.09
Religious	1.05 (.37)	1.05 (.37)	1.05 (.36)	.13	0
Ethical/Moral	1.06 (.33)	1.08 (.37)	1.06 (.32)	2.76	0
Psychological	1.71 (.96)	1.65 (.92)	2.63 (1.10)	366.69*	.48
Psychosocial	3.77 (1.61)	3.77 (1.60)	2.68 (1.15)	439.42*	.53

Note: * < .05

Tables 3, 4 and 5 report ANOVA comparing the level of beliefs about the origins of homosexuality, bisexuality and transsexuality at different levels of professional experience. In addition, correlations are presented between these beliefs with the level of prejudice and clinical competencies -clinical preparedness, attitudes and knowledge-, independent of professional experience.

Table 3 shows statistically significant differences between the levels of moral-ethical and psychological beliefs about the cause of homosexuality. The Bonferroni post hoc test showed differences between expert professionals and undergraduate students ($p=0.04$); the latter hold lower levels of ethical-moral beliefs than the former. Regarding psychological beliefs, the post hoc test showed differences between participants with novice professionals and expert professionals ($p=0.01$), the latter presenting a higher level of this type of belief.

In addition, regardless of the level of professional experience correlations were observed between prejudice and biological, religious and ethical/moral beliefs; the correlations were positive, low and moderate, respectively. There also was a high positive correlation between prejudice and psychological beliefs. On the other hand, low negative correlations were observed between biological and psychological beliefs and the level of clinical preparedness for working with LGBT people. In addition, all types of beliefs showed a positive correlation with the attitude subscale, meaning that the presence of a higher level of beliefs about the origins of homosexuality is associated with more prejudiced attitudes. These correlations are particularly high for the case of ethical/moral and psychological beliefs.

Table 3.

Beliefs regarding homosexuality, correlation with level of professional experience, prejudice and clinical competences

The origins of HOMOSEXUALITY are related with beliefs...	Level of Professional Experience				Clinical Competences					
	Under-graduate Student M (SD) n=43	Novel Professional M (SD) n=114	Experienced Professional M (SD) n=113	Expert Professional M (SD) n=125	Anova's F	η^2	Prejudice n=395	Preparedness n=377	Attitude n=377	Knowledge n=377
Biological	1.38 (.76)	1.35 (.57)	1.48 (.81)	1.54 (.89)	1.42	.01	.28*	-.13*	.23*	-.01
Religious	1.16 (.77)	1.03 (.26)	1.06 (.36)	1.02 (.22)	1.55	.02	.29*	-.03	.43*	-.04
Ethical/Moral	1.17 (.66)	1.02 (.14)	1.11 (.41)	1.02 (.11)	4.04*	.03	.46*	-.04	.64*	-.07
Psychological	1.51 (.97)	1.5 (.71)	1.79 (1.13)	1.89 (.94)	4.18*	.03	.63*	-.15*	.59*	-.03
Psychosocial	3.96 (1.63)	3.7 (1.64)	3.76 (1.56)	3.77 (1.64)	0.27	.02	.04	-.07	.11*	-.06

Note: * < 0.05

In relation to beliefs about bisexuality, the ANOVA analysis showed significant differences also for ethical/moral and psychological beliefs (Table 4). As in the previous analysis, post hoc tests showed differences between undergraduate students and expert professionals ($p=0.03$) and between novice professionals and expert professionals ($p<0.01$) in ethical/moral and psychological beliefs respectively. In the case of ethical/moral beliefs, undergraduate students presented slightly higher scores, while in psychological beliefs expert professionals showed slightly higher scores. In addition, regardless of the level of professional experience, positive correlations were found between prejudice and all beliefs about the origins of bisexuality except

psychosocial ones; moderate and high correlations were observed for ethical/moral and psychological beliefs, respectively. Negative and low correlations were observed for both psychological and biological beliefs with the level of clinical preparedness. Finally, as in the case of homosexuality, all types of beliefs about bisexuality showed a positive correlation with the attitude subscale; this association is particularly high for ethical/moral and psychological beliefs.

Table 4.

Beliefs regarding bisexuality, correlation with level of professional experience, prejudice and clinical competences

The origins of BISEXUALITY are related with beliefs	Level of Professional Experience				Anova's F	η^2	Prejudice n=395	Clinical Competences		
	Under-graduate Student M (SD) n=43	Novel Professional M (SD) n=114	Experienced Professional M (SD) n=113	Expert Professional M (SD) n=125				Prepared-ness n=377	Attitude n=377	Knowledge n=377
Biological	1.29 (.63)	1.3 (.52)	1.43 (.78)	1.45 (.74)	1.35	.01	.26*	-.12*	.24*	.00
Religious	1.18 (.80)	1.03 (.26)	1.06 (.36)	1.02 (.21)	2.12	.02	.29*	-.07	.42*	-.03
Ethical/Moral	1.2 (.69)	1.04 (.23)	1.13 (.46)	1.02 (.13)	3.83*	.03	.46*	-.05	.62*	-.08
Psychological	1.47 (.89)	1.44 (.72)	1.73 (1.05)	1.83 (.93)	4.57*	.03	.62*	-.14*	.58*	-.02
Psychosocial	4.05 (1.63)	3.7 (1.57)	3.72 (1.57)	3.78 (1.64)	.56	0	.06	-.05	.12*	.06

Note: * < 0.05

Finally, Table 5 shows the level of beliefs in the case of transsexuality. The ANOVA analysis only shows a difference in the level of professional experience concerning ethical/moral beliefs. The post hoc test indicates that differences are found between undergraduate students and novice professionals ($p < 0.01$), between undergraduate students and

expert professionals ($p < 0.01$), and between novice professionals and experienced professionals ($p = 0.03$). Regardless of the level of professional experience, positive correlations were observed between prejudice and all types of beliefs about the origins of transsexuality, with the strongest correlation in the case of ethical/moral beliefs.

Table 5.

Beliefs regarding transsexuality, correlation with level of professional experience, prejudice and clinical competences

The origins of transsexuality are related to beliefs...	Level of Professional Experience				Clinical Competences					
	Under-graduate Student M (SD) n=43	Novel Professional M (SD) n=114	Experienced Professional M (SD) n=113	Expert Professional M (SD) n=125	Anova's F	η^2	Prejudice n=395	Preparedness n=377	Attitude n=377	Knowledge n=377
Biological	1.45 (.91)	1.52 (.87)	1.66 (.94)	1.74 (1.10)	1.60	.07	.25*	-.12*	.20*	.06
Religious	1.13 (.77)	1.01 (.06)	1.07 (.37)	1.03 (.27)	1.58	.01	.24*	.02	.45*	-.02
Ethical/Moral	1.2 (.60)	1.01 (.06)	1.12 (.43)	1.02 (.13)	6.12*	.04	.40*	-.04	.62*	-.04
Psychological	2.55 (.95)	2.51 (.99)	2.76 (1.23)	2.65 (1.13)	1.11	.06	.26*	-.13*	.31*	-.01
Psychosocial	2.91 (1.23)	2.54 (1.13)	2.64 (1.18)	2.76 (1.11)	1.45	.07	.13*	-.05	.18*	.04

Note: * < 0.05

In addition, low negative correlations were observed between biological and psychologic beliefs and the level of clinical preparedness. Correlations were observed between all types of beliefs about transsexuality and attitude; this association is particularly high in the case of ethical/moral beliefs.

Discussion

This study aimed to focus on the role of training and experience for a clinical psychology practice free of discrimination and bias towards LGBT people. Specifically, we expected to observe a relationship between beliefs, attitudes, and clinical competencies with biases toward sexual and gender diversity in psychotherapists and psychology undergraduate students. Overall, this research provides evidence in favor of the relationship between prejudice and beliefs in both professional clinicians and psychology students. It also shows that the higher the level of clinical competencies for working with patients of sexual and gender diversity - expressed in

preparedness, attitudes, and knowledge - the lower the presence of prejudice. The participants presented low average scores in all beliefs, meaning low levels of psychological essentialisms. This could suggest the effect of changes at a societal level rather than an effect of training and professional experience in decreasing beliefs that could result in a bias.

Even so, in relation to the differences in beliefs according to the level of professional experience regarding homosexuality and bisexuality, the participants with more years of experience presented higher levels of psychological beliefs; and in the case of homosexuality, undergraduate students presented lower levels of ethical/moral beliefs, but more ethical/moral beliefs with respect to bisexual and trans people. These differences in the case of those professionals with more years of experience and for more recently visible categories of sexual diversity -bisexuality and transsexuality-, probably express transition processes of training in clinical psychology. Clinical training used to be loaded with pathologizing categories of sexual and gender diversity that came

from the first versions of the diagnostic classification systems of APA and WHO; however, now there has been a transition to training which is progressively more influenced by changes in the diagnostic systems as well as social views on sexuality, gender and feministic perspectives

As expected, ethical/moral beliefs and psychological beliefs are those that showed the strongest association with prejudice towards sexual and gender diversity. This has already been observed in other studies, such as those developed by Bonamigo (2016) and Pereira et al. (2009). The aforementioned suggests that in the training of psychologists and psychotherapists, special attention should be paid to explicitly work on and deconstruct beliefs related to sexual and gender diversity that are at the base of prejudices that could directly impact clinical practice. However, a recent study that reviewed the training programs of six important schools of psychology in Chile found not only an absence of content related to sexual and gender diversity, but also a scarce approach to general sexuality issues (Concha, 2021). This example shows that even experience and knowledge on these topics seem to depend more on the influence of societal changes in individuals than on the formal education of our discipline. Moreover, these social changes seem to have had no effect at the level of the institutions in charge of incorporating them into the development of the discipline and professional practice of psychology.

Overall the results indicate an association between negative attitudes and the presence of all types of beliefs, including essentialist beliefs based on stereotypical assumptions, and the acquisition of clinical competencies for working with LGBT patients; those competencies include clinical preparedness and knowledge. On the contrary, it was observed that a higher level of clinical preparation was associated with a lower presence of biological and psychological beliefs about sexual and gender diversity. These results strengthen the importance of the training provided by the clinical practice to reduce the presence of beliefs that have been shown to be associated with prejudice.

Because the survey was disseminated on social networks, these results may have limitations. One of them refers to a self-selection bias of the participants who could have responded, due to affinity with LGBT issues. On the other hand, although the measurement of essentialisms about sexual and gender diversity may constitute a proxy for the detection of implicit bias, to date there are no instruments that allow for their reliable detection.

REFERENCES

- Allesi, E., Dillon, F., & Kim, H. (2015). Determinants of lesbian and gay affirmative practice among heterosexual therapists. *Psychotherapy, 52*(3), 298-307. doi: 10.1037/a0038580
- APA. (2021). Guidelines for Psychological Practice with Sexual Minority Persons. Retrieved from www.apa.org/about/policy/psychological-practice-sexual-minority-persons.pdf
- Bidell, M. & Stepleman, L. (2017). An interdisciplinary approach to lesbian, gay, bisexual and transgender clinical competence, professional training, and ethical care: Introduction to special issue. *Journal of homosexuality, 64* (10), 1305-1329. doi: 10.1080/00918369.2017.1321360
- Bidell, M. P. (2016). Mind our professional gaps: Competent lesbian, gay, bisexual, and transgender mental health services. *Counselling Psychology Review, 31*, 67-76 DOI:10.53841/bpscpr.2016.31.1.67
- Bonamigo, I. (2016). *Precoinceto contra Diversidade Sexual e de Genero e Prática Clínica em Psicologia*. (Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica do Programa de Pós-Graduação Psicologia) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
- Boroughs, M., Bedoya, A., O'Cleirigh, C., & Safren, S. (2015). Toward Defining, Measuring, and Evaluating LGBT Cultural Competence for Psychologists. *Journal of Clinical Psychology, 22*(2), 151-171. DOI: 10.1111/cpsp.12098
- Bowers, R., Plummer, D., & Minichiello, V. (2005). Homophobia in counseling practice. *International Journal for the Advancement of Counseling, 27*, 471-489. doi:10.1007/s10447-005-8207-7
- Brooks, L.M., & Inman, A.G. (2013) Bisexual Counseling Competence: Investigating the Role of Attitudes and Empathy. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 7* (1), 65-86, DOI: 10.1080/15538605.2013.756366
- Budge, S., Israel, T, & Merrill, C. (2017). Improving the Lives of Sexual and Gender Minorities: The Promise of Psychotherapy Research. *Journal of Counseling Psychology, 64* (4), 376-384. DOI:10.1037/cou0000215
- Concha, F. (2021, agosto). ¿Qué nos enseñan sobre diversidad sexual y de género en la carrera de psicología?: Un análisis cualitativo. *Primer Encuentro de la Red Latinoamericana para la Investigación en Psicoterapia y en Salud Mental en Diversidad Sexual y de Género, Santiago de Chile*
- Cochran, S. D., Sullivan, J. G., & Mays, V. M. (2003). Prevalence of psychiatric disorders, psychological distress, and treatment utilization among lesbian, gay, and bisexual individuals in a sample of the U. S. population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 53-61. doi: 10.1037//0022-006x.71.1.53
- Coppari; N., Arcondo, G., Bagnoli, L., Chaves, M., Corvalán, M., Enciso, A., Melgarejo, K., & Rodríguez, X. (2014). Prejuicio y distancia social hacia la homosexualidad en universitarios de psicología de Paraguay. *Salud & Sociedad, 5* (3), 240 - 252. <https://www.redalyc.org/pdf/4397/439742476001.pdf>
- Costa, A. & Nardi, H. (2015). Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: Debate conceitual. *Temas de Psicología, 23* (3), 715-726. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-15>

Costa, A., Machado, W., Bandeira, D., & Nardi, H. (2016). Validation study of The Revised Version of the Scale of Prejudice against Sexual and Gender Diversity in Brazil. *Journal of Homosexuality*, 63(11), 1446-63. doi: 10.1080/00918369.2016.1222829

Cronin, T., Pepping, C., Halford, K. & Lyons, A. (2021). Mental health help-seeking and barriers to service access among lesbian, gay, and bisexual Australians. *Australian Psychologist*, 56:1, 46-60. DOI: 10.1080/00050067.2021.1890981

Francia-Martínez, M., Esteban, C., & Lespier, Z. (2017) Actitudes, conocimiento y distancia social de psicoterapeutas con la comunidad transgénero y transexual. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28 (1), 98-113. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233255999007.pdf>

Godfrey, K., Haddock, S. A., Fisher, A., & Lund, L. (2006). Essential components of curricula for preparing therapists to work effectively with lesbian, gay, and bisexual client: A delphi study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32, 491-504. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2006.tb01623.x

Grant, J., Mottet, L., Tanis, J., Harrison, J., Herman, J., Keisling, M. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. Washington: National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force. https://www.thetaskforce.org/app/uploads/2019/07/ntds_full.pdf

Greene, B. (2007). Delivering ethical psychological services to lesbian, gay, and bisexual clients. In K. J. Bieschke, R. M. Perez, & K. A. DeBord (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, bisexual, and transgender clients* (pp. 181-199). American Psychological Association

Hatzenbuehler, M., Phelan, J., & Link, B. (2013). Stigma as a fundamental cause of population health inequalities. *American Journal of Public Health*, 103(5), 813-821. doi: 10.2105/AJPH.2012.301069

Institute of Medicine (IOM). (2011). *The health of lesbian, gay, bisexual, and transgender people: Building foundation for better understanding*. National Academies Press

Israel, T., Gorcheva, R., Walther, W. A., Sulzner, J. M., & Cohen, J. (2008). Therapists' helpful and unhelpful situations with LGBT clients: An exploratory study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 361-368. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.3.361>

Kilgore, H., Sideman, L., Amin, K., Baca, L., & Bohanske, B. (2005). Psychologists' attitudes and therapeutic approaches toward gay, lesbian, and bisexual issues continue to improve: An update. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, 395-400. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.42.3.395>

King, M., Semlyen, J., & Tai, S.S. (2008). A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberated self-harm in lesbian, gay, and bisexual people. *BMC Psychiatry*, 8, 70-87. doi:10.1186/1471-244X-8-70

Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100018>

Levounis, P., & Anson A.J. (2014). Identidade sexual no relacionamento entre terapeuta e paciente. En P. Levounis, J. Drescher, & M. E. Barber (Eds.), *O livro de clínicos LGBT* (pp. 89-99). Artmed

Lingiardi, V., Nardelli, N., & Drescher, J. (2015) New Italian lesbian, gay and bisexual psychotherapy guidelines: A review. *International Review of Psychiatry*, 27(5), 405-415. doi: 10.3109/09540261.2015.1064875

Martínez, C., Tomicic, A., Gálvez, C., Rodríguez, J., Rosenbaum, C., & Aguayo, F. (2018). *Psicoterapia Culturalmente Competente para el Trabajo con Pacientes LGBT+: Una guía para psicoterapeutas y profesionales de la salud mental*. CEPPS-UDP & Fondo Canadiense para Iniciativas Locales (CFLI-2017-STAGO-0002). https://cepps.udp.cl/wp-content/uploads/2018/05/GuaLGBT2018_FinalDigital.pdf

McCann, E., & Sharek, D. (2014). Survey of lesbian, gay, bisexual, and transgender people's experiences of mental health services in Ireland. *International Journal of Mental Health Nursing*, 23(2), 118-127. <https://doi.org/10.1111/inm.12018>

Meyer, I., (2003). Prejudice, social stress and mental health in lesbian, gay and bisexual population: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129 (5), 674-697. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2072932/pdf/nihms32623.pdf>

Meyer, I., Dietrich, J. & Schwartz, S. (2007). Lifetime prevalence of mental disorders and suicide attempts in diverse lesbian, gay, and bisexual populations. *Research and Practice*, 97(11), 9-11. doi: 10.2105/AJPH.2006.096826

O'Hara, C., Dispenza, F., Brack, G., & Blood, R. (2013) The Preparedness of Counselors in Training to Work with Transgender Clients: A Mixed Methods Investigation. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 7, 236-256. <https://doi.org/10.1080/15538605.2013.812929>

Pereira, A. S., Alfaia, A. J. B., Souza, L. E. C., & Lima, T. J. S. (2014). Preconceito contra homossexuais no contexto do futebol. *Psicologia & Sociedade*, 26, 737-745. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300022>

Pereira, A., Monteiro, M. B., & Camino, L. (2009). Estudo da validação das escalas de crenças sobre a natureza da homossexualidade e de preconceito contra homossexuais. *Laboratório de Psicologia*, 7(1), 21-32

Pereira, C., Torres, A. R., Pereira, A., & Falcão, L. (2011). Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas e evangélicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 77-82. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100010>

Platt, L., Kay, J., & Scheitle, C. (2017). Patterns of Mental Health Care Utilization Among Sexual Orientation Minority Groups. *Journal of Homosexuality*, 27, 1-19. DOI: 10.1080/00918369.2017.1311552

Rutherford, K., McIntyre, J., Daley, A., & Ross, L.E. (2012). Development of expertise in LGBT mental health service provision: A qualitative study. *Medical Education*, 46, 903-913. doi: 10.1111/j.1365-2923.2012.04272.x

Shelton, K. & Delgado-Romero, E. (2011). Sexual orientation microaggressions: the experience of lesbian, gay, bisexual, and queer clients in psychotherapy. *Journal Counseling Psychology*, 58, 210-21. doi: 10.1037/a0022251

Simeonov, D., Steele, L.S., Anderson, S., & Ross, L.E. (2011). Perceived satisfaction with mental health services in the lesbian, gay, bisexual, transgender and transsexual communities in Ontario, Canada: An internet-based survey. *Canadian Journal of Community Mental Health, 34*(1), 31-44. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-037>

Speight, S. L. (2007). Internalized racism: One more piece of the puzzle. *The Counseling Psychologist, 35*, 126-134. <https://doi.org/10.1177/0011000006295119>

Sue, D.W., Bernier, J.E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E.J., & Vasquez- Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist, 10*, 45-52. doi:10.1177/0011000082102008

Steele, L. S., Daley, A., Curling, D., Gibson, M. F., Green, D. C., Williams, C. C., & Ross, L. E. (2017). LGBT identity, untreated depression, and unmet need for mental health services by sexual minority women and trans-identified people. *Journal of Women's Health, 26*(2), 116-127. <https://doi.org/10.1089/jwh.2015.5677>

Strauss P, Cook A, Winter S, et al. (2020). Associations between negative life experiences and the mental health of trans and gender diverse young people in Australia: Findings from Trans Pathways. *Psychological Medicine 50*: 808-817. doi: 10.1017/S0033291719000643

Tjepkema, M. (2008). Health care use among gay, lesbian and bisexual Canadians. *Health Reports, 19*(1), 53-64

Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J., Aguayo, F., Rosenbaum, C., Leyton, F., Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: Revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista Médica de Chile, 144*, 723-733. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600006>

Wilsey, C., Cramer, R., Macchia, J., & Golom, F. (2021). Describing the Nature and Correlates of Health Service Providers' Competency Working With Sexual and Gender Minority Patients: A Systematic Review. *Health Promotion Practice, 22*(4):475-490. doi: 10.1177/15248399209432

Actualidad del lazo social: la sexualidad, la ley y lo social en la jerga de los adolescentes

Actuality of the social bond: sexuality, the law and the social in the slang of adolescents

Virna Pinos Zárate^{1*}

***Correspondencia:**
Virna Pinos Zárate
virnapinos@hotmail.com

RECIBIDO: MAYO 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

Antecedentes: Los cambios vertiginosos que vive la sociedad contemporánea, transforman y establecen nuevas dinámicas y formas de relación e intercambio que se construyen entre los miembros de la sociedad. **Objetivo:** Analizar a través de la jerga de los y las adolescentes, los cambios que se han producido actualmente a este nivel. **Método:** Investigación cualitativa con un diseño de teoría fundamentada. Se realizaron 4 grupos de discusión conformados por adolescentes de entre 13 y 18 años, con quienes se abordaron tres categorías de análisis: la sexualidad, la ley y lo social, llegando a obtener varios términos de la jerga que fueron divididos en subcategorías. **Resultados:** Se evidenciaron formas de nombrar al cuerpo influenciadas por otras lenguas; modalidades de pareja caracterizadas por la falta de elección y la inmediatez de los vínculos; desaparición de la disimetría en la relación a la autoridad y en lo social, relaciones marcadas por términos propios al mundo de las redes sociales y la digitalización de la cultura. **Discusión:** La jerga de los y las adolescentes dice de un lazo social que, en la actualidad, regula frágilmente los pactos e intercambios entre los sujetos hablantes, lo que produce un aumento de la violencia como característica de la relación al otro.

Palabras claves: discurso, lazo social, adolescencia, jerga.

Abstract

Background: The vertiginous changes that contemporary society is experiencing transform and establish new dynamics and forms of relationship and exchange built among members of society. **Objective:** To analyze, through the jargon of adolescents, the changes that have currently taken place at this level. **Method:** Qualitative research with a grounded theory design. 4 discussion groups were conducted with adolescents between 13 and 18 years of age, with whom three categories of analysis were approached: sexuality, law, and social, obtaining several slang terms divided into subcategories. **Results:** There was evidence of forms of naming the body influenced by other languages; couple modalities characterized by the lack of choice and the immediacy of bonds; the disappearance of dissymmetry in the relationship to authority and the social sphere, relationships marked by terms proper to the world of social networks and the digitalization of culture. **Discussion:** The jargon of adolescents speaks of a social bond that, at present, fragilely regulates the pacts and exchanges between the speaking subjects, which produces an increase in violence as a characteristic of the relationship with the other.

Keywords: discourse, social bond, adolescence, slang.

INTRODUCCIÓN

Los cambios vertiginosos que vive la sociedad contemporánea, movilizados por la economía de mercado, la digitalización de la cultura, los avances de la ciencia y la tecnología e incluso la pandemia que acaba de vivir el mundo entero, han ido transformando y estableciendo de modo veloz, nuevas dinámicas que influyen y determinan las formas de relación que se construyen entre los miembros de la sociedad, cuyos intercambios están determinados por el discurso, elemento que define el lazo social.

Para el psicoanálisis el discurso es: “Organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, específica de las relaciones del sujeto con los significantes y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social” (Chemama, 2004, p.168). En la teoría psicoanalítica lacaniana, la noción de discurso adquiere diferentes connotaciones, sin embargo, para el presente estudio interesa aquella que ubica al discurso en relación con el Otro, dando cuenta de: lugares, relaciones y funciones que atraviesan el lenguaje o que se valen del mismo para configurar modalidades del lazo social. Lacan (2012) llega a plantear al discurso como “una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra” (p.10) y añade: “Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables, en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas” (p.11). De manera que el lazo social como elemento donde se apoya el discurso, se articula al síntoma como forma de paliar la relación al Otro, haciendo posible la articulación significativa a la que el sujeto apela al confrontarse con lo real. En ese sentido Sauret (2009) plantea que, el lazo social implica un cierto uso del lenguaje que permite a cada uno resolver el problema de alojar su singularidad en lo común.

Respecto a la adolescencia, Lerude (2009) psicoanalista, concibe a este tiempo subjetivo como un discurso, el cual aparece históricamente en el siglo XX a consecuencia de una organización de la

sociedad que extiende la escolaridad y prolonga el tiempo de inserción laboral. En la actualidad se habla de una adolescencia que empieza tempranamente -según la OPS- alrededor de los 10 años de edad y termina a los 19 años, sin embargo, bien conocemos que, en las sociedades occidentales este tiempo puede prolongarse más allá de lo esperado y en función de lo que la economía determina.

Recordemos que la adolescencia es un tiempo caracterizado por la búsqueda de un lugar en el Otro, desde donde el y la adolescente se verán confrontados a construir una respuesta a la pregunta ineludible que plantea la no relación sexual. La sexualidad y su despertar se manifiesta por los cambios en el cuerpo, los mismos que resultan imprevisibles por sus efectos a nivel pulsional. Estos cambios se dirigirán hacia la asunción de una posición sexuada que deberá inscribirse en relación a otro, lo que genera en los y las adolescentes, diversas reacciones y modos de contornear lo real que el cuerpo impone. Muchas veces será el silencio, el disfraz o la jerga lo que permita una aproximación a lo que resulta extraño y diferente para el o la adolescente y su cuerpo. Por otro lado, las identificaciones están revestidas de lo sexual, dando lugar a una posición sexuada que no necesariamente será definitiva (Poncet- Montagne, 2021).

La adolescencia es un tiempo de franqueamientos y revelaciones, el sujeto pondrá a prueba su relación a la ley en la autoridad que de ella deriva. Los padres y otras figuras de autoridad son las referencias que permiten a los adolescentes cuestionar los ideales que la sociedad les plantea y posicionarse frente a los mismos.

En cuanto a lo social, los adolescentes son susceptibles a los discursos sociales de su entorno y a lo que se valora o no en ellos, lo que no es sin efectos subjetivos. El mundo de lo social adquiere diversas formas y expresiones en las cuales los adolescentes se insertan y de las cuales se apropian, vale recordar que hoy en día son el grupo poblacional más expuesto al consumo, quizá porque la economía de mercado sabe que los adolescentes son quienes renuevan la cultura (Poncet-Montagne, 2021).

Así, escuchar en la lengua particular de los y las adolescentes, los malestares que presentan, tanto como las dinámicas de relación que establecen entre sí y con el mundo, dan cuenta del lazo social que regula actualmente sus intercambios.

La jerga de los adolescentes, en tanto modo de la lengua que escapa a la formalidad del lenguaje convencional, constituye el espacio en el cual los y las adolescentes buscan construir su identidad, dando sentidos nuevos a los ya establecidos socialmente. La creación de códigos propios, expresados en la jerga, les permite separarse y diferenciarse del mundo de los adultos, a la vez que cohesionarse con sus pares, con quienes se identifican hablando la misma lengua (Velásquez, 2007).

Lingüistas como J. Caicedo y S. Lenk, quienes publicaron en 1989 un estudio sobre la así llamada “coba”, nombre que en esos años se dio a un modo de la jerga que era usada por los jóvenes de la ciudad de Quito, consideraban esta forma del lenguaje como una reacción contra lo que era formal y estaba establecido dentro de la lengua. Estas autoras encontraban sintomático el hecho de que sean especialmente los jóvenes quienes usaban, “la coba” y quienes la recreaban constantemente:

Este ámbito del lenguaje proporciona la dinámica del cambio. A partir de estos fenómenos el lenguaje adquiere la energía necesaria para cambiar y desarrollarse. Esto es lo opuesto a todo aquello que es estático, a las formas anquilosadas, a aquello que ha perdido la energía positiva que hace que todas las cosas se muevan, se desarrollen. Por eso, dejando de lado criterios moralistas, los lenguajes de coba expresan en gran medida la verdadera riqueza del lenguaje. Esa riqueza que nace de una necesidad de expresar auténticamente las vivencias del ser humano (Caicedo & Lenk, 1989, p. 22).

En ese contexto, surge el interés por conocer el modo en el que los y las adolescentes nombran o se refieren a situaciones de la vida diaria ligadas a tres categorías de análisis: la sexualidad, la ley y lo social,

a partir de la pregunta: ¿se puede encontrar en la jerga que usan los adolescentes manifestaciones de los cambios que se producen a nivel del lazo social contemporáneo?.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la práctica clínica nos confronta con una variedad de malestares subjetivos que traslucen nuevas formas de la psicopatología, es decir del pathos inherente a la condición de sujetos hablantes. En efecto, la psicopatología de la vida cotidiana a la que Freud (1905), prestó atenta escucha, tomaba las manifestaciones de la lengua como vía para descubrir al sujeto que se hacía presente, de manera evanescente, en los lapsus, olvidos y escansiones del discurso. Cabe recordar que para el psicoanálisis el lenguaje nos constituye como sujetos, es decir que la condición de sujetos hablantes está marcada por un ordenamiento simbólico del que nos valemos para establecer lazos sociales que nos definen como una comunidad humana, separándonos del orden de la naturaleza (Lacan, 1953).

El psicoanálisis a partir de Lacan, plantea que el lenguaje constituye el campo de su interés, en tanto es en el ejercicio del habla, que el sujeto del inconsciente se hace escuchar.

Me identifico en el lenguaje, pero sólo perdiéndome en él como un objeto. Lo que se realiza en mi historia no es el pretérito definido de lo que fue, puesto que ya no es, ni siquiera el perfecto de lo que ha sido en lo que yo soy, sino el futuro anterior de lo que habré sido para lo que estoy llegando a ser. (Lacan, 2009, p. 288)

El lenguaje y sus múltiples manifestaciones como es el caso del argot o jerga, proporciona elementos interesantes para la comprensión del sujeto en la adolescencia. Un estudio realizado por Herrera (1993) sobre drogas ilegales, plantea en relación al argot la siguiente idea:

El lapsus y el argot comparten la característica de ser fruto del lenguaje, por tal motivo un término en coba puede ser generado como consecuencia de un lapsus recogido por el resto de personas, pero sus dominios corresponden a registros diferentes, el lapsus siempre es una manifestación del inconsciente, en cambio la coba y el argot son formas de expresión que adquiere el lenguaje, transmitiendo por lo tanto un contenido manifiesto y otro latente (Herrera, 1993, p. 36).

En ese sentido, el estudio de la jerga que usan los adolescentes, interesa, al ser un campo del lenguaje en donde se expresan contenidos que socialmente son considerados tabú, es decir, sobre los cuales recae una prohibición, por su connotación generalmente sexual (Herrera, 1993). La lengua, andamiaje social del lenguaje, permite la identificación lingüística, cultural y social de los hablantes y el reconocimiento de la pertenencia a un grupo familiar, de amigos o un grupo etario. La identidad del adolescente pasa necesariamente por la utilización de una variante lingüística y la jerga, definida como una especie de mini dialecto, se convierte, para los adolescentes, en la herramienta más apropiada para la construcción de un código cuyo significado simbólico puede develar un conjunto de valores y conflictos (Salas Alvarado, 2017).

Desde hace algunos años, varios autores del psicoanálisis, plantean que uno de los efectos más importantes de la caída del patriarcado ha sido el declive de la función paterna, lo que ha dado lugar a una nueva economía psíquica que a su vez produce cambios en el ordenamiento simbólico (Melman, 2002). Es decir que, “estamos frente a una mutación que nos hace pasar de una economía organizada por la represión a una economía organizada por la exhibición del goce” (p. 16). Esta situación se manifiesta en varios ámbitos de la cultura y sus dinámicas, entre las que se puede mencionar: la pérdida de referencias simbólicas colocadas anteriormente en la figura del padre o del Dios de la religión; el borramiento de las diferencias generacionales y sexuales; una pretensión

de homogenización de los goces y al mismo tiempo una reivindicación de goces particulares; una idea de higienismo a nivel de la ciencia que busca eliminar toda posibilidad de error o falta, así como cambios incluso a nivel del lenguaje (Melman, 2002). Autores como Sauret (2009), coinciden en que esta nueva economía psíquica también tiene efectos en ese nivel, “todo ocurre como si entráramos en un período donde el lenguaje mismo devendría objeto comercial [...] el lenguaje propone respuestas en términos de comunicación sin resto y el mercado en términos de complemento del ser [...] la singularidad es borrada, el síntoma deviene un inconveniente a erradicar” (p.320).

Es importante resaltar que el presente estudio sobre la jerga de los adolescentes permitirá comprender el habla de los jóvenes conformada por eufemismos, disfemismos, lenguaje metafórico, palabras tabú, insultos y otras formas lingüísticas mixtas. No obstante, lo neurálgico se orientará hacia evidenciar un mundo simbólico específico de este tiempo subjetivo, que da cuenta del lazo social en el que se desenvuelve, sus dinámicas y los cuestionamientos al mismo, lo que aporta algunas coordenadas respecto a la psicopatología de la vida cotidiana, que muestra al sujeto como efecto del tejido de discursos que lo determinan, así como también sobre el malestar en la cultura y las posibles intervenciones que este conocimiento permita plantear en espacios e instituciones que tienen a su cargo el trabajo con adolescentes, como son las instituciones educativas, la familia, entre otras.

La mayoría de estudios que se han realizado sobre este tema, han sido trabajados desde el campo de la sociolingüística y la comunicación. Entre los estudios que han reflexionado sobre la adolescencia y la jerga, se encuentra una investigación realizada por Salas Alvarado (2017) en Costa Rica. Este estudio busca determinar los factores que influyen en la creación y uso de la jerga en adolescentes de tres colegios en Puntarenas. Apoyándose en concepciones psicológicas que resaltan el aspecto conductual de esta etapa de la vida, el estudio realiza un análisis de la jerga desde la sociolingüística. Por otro lado,

autores como Zimmermann (1996), plantean una crítica interesante, en cuanto al énfasis que se hace en algunas investigaciones sobre el lenguaje de los y las adolescentes, al establecer comparaciones con el lenguaje oficial, olvidando la riqueza, sobre todo de la oralidad, presente en las jergas adolescentes. Este autor rescata todo el campo de expresión lingüística que se puede encontrar en estudios sobre el tema y que aportan al campo de conocimiento del lenguaje ligado a la cultura oral. La investigación de Velásquez Pérez (2007) realizada en Medellín, va en la misma vía, al reflexionar sobre el lenguaje y la identidad en los adolescentes, a la luz de algunos conceptos psicoanalíticos, destacando la importancia de las jergas en la construcción de una cultura propia.

MATERIALES Y METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en los estudios cualitativos, que combinan el análisis cualitativo del tipo teoría fundamentada, que:

“[...]se basa en la premisa de que la teoría es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social, pero, desde esta perspectiva la teoría más importante es la que resulta del trabajo de campo y del análisis simultáneo de este material” (Bautista, 2011, p. 124)

El trabajo de campo se realizó entre marzo y mayo del 2022, en un colegio privado, de clase media, de la ciudad de Quito, en donde se aprovechó que había una población cautiva y la disposición para desarrollar la investigación, ya que en las instituciones educativas estatales el trámite para acceder a un estudio con adolescentes requiere de un sin número de autorizaciones que toman mucho tiempo en completarse, sin que haya garantía de conseguir una aprobación. Al tratarse de adolescentes, la metodología contempló formatos de consentimiento y asentimiento informado, los mismos que fueron validados por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Quito que autorizó el estudio y firmados por los representantes

legales de los jóvenes. Los criterios de inclusión para participar en el estudio consideraron la edad de los adolescentes y contar con la autorización de sus padres o representantes legales, expresado en la firma del consentimiento informado. Los criterios de exclusión del estudio, se refirieron a adolescentes que presentaban problemas cognitivos y psicológicos importantes como autismo o psicosis.

El muestro de los participantes se realizó aleatoriamente y se puso énfasis en organizar cuatro grupos de adolescentes, cada uno conformado por seis participantes. Dos grupos correspondieron a adolescentes hombres y mujeres entre 13 y 15 años y los otros dos grupos a adolescentes hombres y mujeres entre 16 y 18 años. Si bien se trata de una pequeña muestra poblacional, esta guarda relación con el total de estudiantes que la institución tiene en secundaria y que es de 100 alumnos. En cuanto a las características de los grupos de jóvenes, los dos grupos de 13 a 15 años se encuentran cursando el 8vo, 9no y 10mo año de educación general básica, mientras que los dos grupos de 16 a 18 años corresponden a los niveles 1ro, 2do y 3ro de bachillerato.

Los grupos de discusión fueron conducidos por dos psicólogos externos a la institución educativa y miembros del equipo de investigación. Cada uno de los ejes de investigación fue abordado a través del planteamiento de preguntas abiertas relativas a cada temática, lo que promovió la discusión en los grupos, haciendo énfasis en recabar información sobre los términos que emplean los adolescentes para nombrar situaciones o circunstancias relacionadas al tema propuesto. Así, en el caso de la categoría sexualidad se hicieron las siguientes preguntas: ¿cómo se habla del cuerpo hoy en día? ¿hay palabras para nombrarlo?, ¿cómo entienden el amor? ¿cómo dicen cuando están enamorados?, ¿qué palabras usan para hablar del acto sexual? En la categoría autoridad algunas preguntas fueron: ¿en la cotidianidad, cómo te diriges a tus padres, maestros, u otras figuras de autoridad, cómo los llamas? En cuanto a la categoría de lo social algunas preguntas que se plantearon estuvieron alrededor de los intereses de los jóvenes, ¿qué hacen

en su tiempo libre? ante lo cual la respuesta apuntó al uso de las redes sociales, por lo que se indagó en los términos propios a este campo.

Los participantes en el estudio fueron contactados a través de los investigadores asociados, que forman parte de la institución que autorizó la realización de la investigación. Estos profesionales organizaron los grupos y contactaron con los representantes legales de los jóvenes para la firma del consentimiento informado. La información obtenida en los grupos de discusión fue grabada en audio y video por las personas del equipo de investigación y guardada con una codificación bajo la custodia de la directora del equipo. Posteriormente se solicitó a los participantes complementar el estudio, colocando su propia significación a los términos recolectados. Todo el procedimiento se realizó de forma anónima guardando la confidencialidad de los participantes en todo momento.

En los cuatro grupos de discusión, se atendió a la narrativa colectiva de los adolescentes, sobre tres temas: la sexualidad, la ley y lo social. La información obtenida fue transcrita y sistematizada por codificación abierta.

RESULTADOS

Los resultados fueron clasificados de acuerdo a las tres categorías que se investigaron: la sexualidad, la ley y lo social. En cada una de ellas se ubicaron subcategorías en función de los términos obtenidos.

Sexualidad

En esta categoría se identificaron tres subcategorías: términos en relación al cuerpo, a las relaciones de pareja y al acto sexual. (Tabla 1 anexos)

EL CUERPO

Los términos que los adolescentes refirieron fueron sobre todo aquellos que guardan relación con lo sexual. Resalta el hecho de que tienen una importante influencia de otras lenguas, especialmente del inglés:

Bubbies, booties, pussy, o dickson, son algunos ejemplos de nombres, que recubren al cuerpo. A la vez otras palabras que provienen de los países vecinos de Ecuador, ej: *pichula, pija, poronga (pene), o sardina, papaya, panocha, cuca (vagina)*, disfrazan la curiosidad y el interés por aquellos lugares del cuerpo a los que se inviste libidinalmente, atribuyéndoles términos que aluden a animales o alimentos.

LAS RELACIONES

En la jerga de los y las adolescentes se emplean varios términos para hablar de modalidades de “hacer pareja”, cuya principal característica es “vacilar” al momento de relacionarse con otro. Un acercamiento que no llega a concretarse y permanece en la ambigüedad, donde los nombres dan cuenta de la angustia que acompaña los primeros intercambios, como por ejemplo: *plan, “normalmente se sabe caer el plan...es salir...¿es cuando se están conociendo? si... pero ya están empezando algo serio, pero no se sabe si, si! o si no!”*. Casi algo, *vacile, crush*, son también términos que manifiestan el contorneo de aquello que no alcanza a nombrarse.

En cuanto al afecto del amor, los jóvenes usan la palabra: *Enclavado, “es cuando estás empezando a enamorarte”... “uy es cuando el man está estúpido, no presta atención a nada”* total enamoramiento que hace que el o la adolescente no pueda sino pensar en la persona a quien dirige su deseo. Llama la atención el término por su alusión explícita a una parte del cuerpo que despierta el interés sexual y que se manifiesta abiertamente en lugar de velarlo, en cambio se esconde la implicación afectiva que la relación con otro podría suscitar.

Asociado a este término encontramos la palabra: *Culito, “es el que está siempre atrás tuyo”, “sólo existe”, “es sólo como para estar un rato y ya”, “pero sabes que si te llama, ya! o sea ¿le usas y ya?, si!”*, *“culo es como para un día o dos”*, nombre que se da a quienes manifiestan atracción por alguien. *Culito*, está en el lugar de un objeto desechable, que se usa sin compromiso alguno.

El novio/a es el *Pelado/a*, el *Flaco/a*, son términos

que dan al otro un lugar serio en la relación.

Besar se dice Chapear, *“a mí, por ejemplo, yo subo una foto y me ponen como de “chapamos” como de chapar (risa) aha”, “según me explicaron las chapas están juntas, y digamos que cuando le giras es como coger o como vacilar, o sea porque están las chapas juntas pues, es como... es para abrir la puerta (risa)”*.

Poliamor, es la relación amorosa, frecuente en la actualidad, donde no prevalece la exclusividad del vínculo con otro, *“I: ¿Qué es el poliamor? Cuéntenme de eso. P1 : Es cuando te gustan muchas personas a la vez. I: ¿Es un acuerdo también? La otra persona tiene que saber ¿no? P2 : Claro. Porque esa persona no puede estar sin saberlo. P1 : Y también hay relaciones poliamorosas, es como que tú hablas con tu pareja. Le dices: “mira, yo soy una persona poliamorosa” y pueden tener una relación abierta y así. I: Poliamorosa, entonces: ¿puedo estar contigo, pero también puedo estar con más gente? Todos: Aha”*.

Expresiones como: “Estar tragado/a de ese man”, alude a estar enamorado, devorado por el deseo sexual hacia otro. “Sin Globito no hay fiesta”, significa que “sin preservativo no hay acto sexual”, refleja que actualmente hay mayor conciencia entre los jóvenes, sobre cuidar su cuerpo durante las relaciones sexuales.

EL ACTO SEXUAL

Los adolescentes de 13 a 15 años, hacen uso de palabras de la jerga de otras generaciones y de otros lugares, para hablar del acto sexual coital, así: coger, follar, tirar, siguen siendo sinónimos que expresan el encuentro sexual con otro. Sin embargo, los adolescentes de 16 a 18, han inventado nuevas palabras que al modo de neologismo dicen del acto sexual, como es el caso de: “Frutifantástico”, otras expresiones son: “El Delicioso” o “El Sin Respeto”, como dice uno de los jóvenes, *“cuando se dice eso, van a lo que van”. “I :¿De dónde sale eso del “frutifantástico”? P1 : Es de tanto decirlo, porque muchas veces de tanto utilizarlo yo siempre que quiero mandar audios y como están mis papás lo utilizamos como una especie de idioma para que no nos cachén”*.

“Autodelicioso”, es otro término para hablar de la masturbación, es decir de procurarse una satisfacción sexual por sí mismo.

AUTORIDAD-LEY

En la adolescencia los antiguos ideales van desapareciendo y otros nuevos se erigen y lo que hacía de ley en otros tiempos, como era el caso de la autoridad de los padres, va perdiendo lugar a partir de la democratización de nuestras sociedades occidentales. En la Tabla 2 (anexos), se pueden observar algunos términos de la jerga que manifiestan esta observación.

En cuanto a los padres, primeros referentes de autoridad, los adolescentes nombran a sus progenitores como: Pa, Ma, modo abreviado de papá y mamá, que dice de un intento de colocar a la autoridad en una relación más horizontal. Los y las adolescentes refieren que tutean a sus padres, lo que marca un modo de relación que intenta acercar a una generación y otra, a veces incluso llegando a borrarla, lo que no es sin efectos. Cucho/a, Jefecito/a, son modos afectivos de llamar a los padres.

“I: ¿A los adultos? P 2 : Los cuchos. I: ¿Pero eso a los más viejos? P1 : No, a los mayores. Yo tengo una amiga que tiene 19 y yo 18 y le digo cucha. P2 : O sea, yo he escuchado que para decirle a tus papas se utiliza más “cucho” P1 : O a tu pareja...I: Eso sí está raro. P1 : Es que a las parejas se les llama como sea”.

En relación a otras figuras de autoridad, los términos más comunes entre los y las adolescentes para hablar de los policías son: Chapas, Tombo, Pacos e incluso Cerdos, *“I: ¿Por qué cerdos? P1 : No sé, yo he visto un montón de memes que les dicen cerdos, P2 : o sea, figuras de autoridad realmente no son para nada. Porque no sirven para nada, desde mi punto de vista”*. Son palabras que denigran la autoridad comparándola con objetos o animales, es decir sin capacidad de pensamiento o reflexión. Respecto a las autoridades que dirigen en la sociedad como es el caso de los políticos, no existe un término en la jerga para los adolescentes de 13 a 15 años, quienes refirieron que no les interesa la política y

que en sus familias son los abuelos los únicos que hacen comentarios y muestran interés sobre el tema, mientras que para los adolescentes de 16 a 18, el término es: “Los Corruptos”, a los políticos no se los ubica como autoridad, ya que están desacreditados y tampoco son del interés de este grupo de edad. Para las autoridades más próximas, es decir profesores y otras dignidades del colegio usan expresiones que acortan los nombres de sus funciones: Profe, Licen, son modos de establecer alguna cercanía y familiaridad. “P2: O sea cuando un profe te cae mal si dices como “el careverga” de mate, por ejemplo. P5: Yo no. I: Y cuando hablan de un profe agradable ¿cómo sería? P1: “Mi pana de inglés”P2: Es que no son profes, son panas”.

LO SOCIAL

El cuadro de la Tabla 3 (anexos), trae varios términos que describen el contexto en el que se desenvuelven los jóvenes en la actualidad.

Los Otros, aquellos con quienes los y las adolescentes se relacionan en su cotidianidad, reciben diversas denominaciones acordes a los modos de intercambio que establecen. Así, Mi So/Mi Jardín/Mi Pana/Mijo-a es el amigo o amigos que son muy importantes para el adolescente, he ahí las palabras que utilizan para nombrarlos convirtiéndolos en familiares, socios, etc, lo que muestra la intensidad con la que se viven las relaciones con los pares en este tiempo de la vida, sin embargo también pueden ser muy críticos con ellos, Lamebotas, Sapo, Copión, Choro O Patán, son los términos para criticar fuertemente a quienes tienen modos particulares de comportarse que pueden incomodar, “sapo es más como de chismoso, así...”. Los Niños y Nerds, son los estudiosos que se esfuerzan, es un modo irónico de referirse a quienes sobresalen del grupo por los estudios.

Las palabras, Dealer, Motas, Polvos, Crip, Drogo, dicen de la presencia del mundo de las drogas en la cotidianidad de los adolescentes, quienes refirieron la facilidad de acceder al uso de sustancias, especialmente la marihuana, que para algunos ha

resultado problemático en sus efectos.

Actualmente las redes sociales son el espacio privilegiado de relación de los adolescentes, lo que ha dado lugar a varios términos de la jerga para nombrar nuevas dinámicas, que surgen de lo que ocurre en esos modos de relación. Stalkear, “I: ¿Qué es stalkear? P1: Andar de sapo, ver su perfil y lo que han subido. P2 : Es como investigar todo de esa persona. Empiezas a ver un montón de cosas”. Consiste en espiar y obtener información de otros sin ser percibido, dinámica que manifiesta la pérdida de los límites de la privacidad. Influencer, Tiktok, es quien promueve la mirada, volviéndose en una especie de líder virtual que recibe miradas de sus seguidores, imperio de la imagen que toma de los otros la curiosidad de “ver”. Doxear, “I: ¿Qué es doxear? P1: Investigar, pero mucho más profundo. P5: Revisar información personal de otros. Es mucho más grave que stalkear. Como hackear también. P1: Es muy heavy, cuando te gusta alguien no le doxear”. Es un modo de acoso en redes sociales, es una práctica que se refiere a cómo las empresas usan la información personal de los usuarios, de manera que coincidentemente se reciben mensajes que hacen alusión a temas de interés de los jóvenes o que estuvieron en sus conversaciones con otros.

Celu, Scrolllear, Chatear, Dm, El Whats, El Insta, son términos que manifiestan como los jóvenes hacen uso cotidiano del teléfono para relacionarse con otros. “Mándame un DM”, es la expresión que indica que la palabra ha pasado del campo verbal, a la escritura en mensajes de texto, en donde generalmente se usan íconos para representar estados de ánimo, acuerdos, desacuerdos, rupturas, etc. La comodidad de valerse de emoticones, dificulta que se asuma la palabra a nombre propio.

Finalmente encontramos términos para referirse a la pandemia, como son: Covicho o Covidiota, o “Estoy con el bicho”, términos y expresiones que dicen con humor de lo que fue un período de muerte y dolor en el mundo. Los adolescentes comentaron sobre el uso de la expresión “Mi Cárcel”, para referirse a su casa en el tiempo de la pandemia, lo cual nos lleva a pensar cómo vivieron este tiempo de encierro en el que estuvieron privados de su vida social. “Yo en mi

casa decía mi cárcel porque ya me tenía harto de no poder salir”.

DISCUSIÓN

La emergencia de lo sexual marca el inicio de la adolescencia, los cambios del cuerpo que se le imponen al púber, movilizan el mundo pulsional, provocando desconocimiento y angustia ante la metamorfosis libidinal (Freud, 1905). En relación al cuerpo, el estudio muestra términos tomados especialmente de otras lenguas y dialectos, es decir extraños a la propia lengua, lo cual manifiesta, por un lado, el pudor y extrañamiento de lo que el encuentro con el propio cuerpo genera en los y las adolescentes, y por otro lado la angustia frente a los cambios a los que están expuestos y que descolocan al yo y su imagen en constante transformación. El uso de palabras extranjeras muestra además cómo las fronteras de la lengua se franquean y se colocan nuevos modos de decir lo indecible del encuentro sexual, siempre fallido, y que suscita angustia en los y las adolescentes. “Que lo que Freud localizó como sexualidad haga agujero en lo real es lo que se palpa por el hecho de que, ya nadie se las arregla bien con eso, no se preocupen más”. (Lacan, 1974, p.588).

Como se ha podido observar en los resultados obtenidos en el presente estudio, la jerga actual que los y las adolescentes utilizan, en relación a la sexualidad, refleja modos de relación caracterizados por la inmediatez y la falta de compromiso, en el sentido de la estabilidad de los lazos que se proponen al y con el otro, donde lo sexual se dice de manera “abierta”, sin velos que recubran su misterio. El erotismo ha perdido lugar y los actos sexuales se nombran aludiendo al cuerpo como el organismo que encuentra en el término Enculado, la manifestación de una sexualidad reducida explícita y crudamente al plano genital, lo cual no resuelve la condición de falta estructural presente en todo ser hablante. Enamorado era la palabra que antiguamente se utilizaba para expresar aquel estado, entonces el énfasis estaba en el amor, lo cual ha cambiado hoy en día. Esto no quiere decir que los y las adolescentes

no se enamoren, en efecto les sigue ocurriendo, sin embargo, al parecer es más difícil expresarlo y más fácil pasarlo directamente al plano sexual genital.

Es la alteridad del Otro, tesoro de significantes, lo que en la adolescencia va a tomar una diversidad de figuras que confrontan al sujeto con las preguntas que a partir del Edipo permanecen latentes y que resurgirán ahora cuando el cuerpo ha alcanzado el tiempo de poner en acto el encuentro con el otro. Los y las adolescentes buscan una respuesta que coloque los referentes de identidad sexuada, y autoridad en el lugar que les permita el acceso a su saber, es así que la jerga viene a colocar en el espacio vacío del encuentro con el Otro, modos de suturar la falta. Lerude (2008) psicoanalista, plantea que:

En la adolescencia, la mirada dirigida a los padres, a la tradición, al saber, se modifica brutalmente: los padres aparecen con sus límites en carne y hueso. El consumo de objetos de satisfacción sustituye a la autoridad desfalleciente de la tradición, se tiene la sospecha de que los saberes ponen al sujeto al servicio de una sociedad que no promete nada más, y la lengua en sí misma es incapaz de dar cuenta de lo que el adolescente siente (p. 720).

Términos como Poliamor dan cuenta de nuevas formas de vínculo sexual que, al admitir la no exclusividad de la pareja y la diversidad sexual como posible, borra las diferencias que la nominación de los lugares organizaba, no hay límites, ni elecciones, se va normalizando la idea de todo posible, no hay restricciones al goce que permita abrir la dimensión del deseo. El estudio ilustra el sinnúmero de nombres ambiguos que se usan para decir de la dificultad de hacer lazo con otro: casi algo, plan, crush, vacile, se escuchan como términos que dejan al sujeto coartado, es decir, en estado de corto circuito frente a una elección. La alteridad, al parecer, no tiene lugar, a este respecto Sauret (2009) plantea que: “El reprocesamiento del goce y el mundo del aburrimiento, el formateo del yo, la sumisión voluntaria, el rechazo de las cosas del amor y la

forclusión de la castración conducen a una aparente melancolización del vínculo social” (p. 325)

Una de las conceptualizaciones del Otro en la teoría lacaniana lo ubica como la alteridad radical que está identificada al lenguaje y a la ley, es decir, en tanto Orden simbólico, lugar en el cual está constituida la palabra (Evans, 2007). En ese sentido el Otro y el discurso guardan relación, porque este último designa al lazo social basado en el lenguaje, que establece modos de posicionamiento diverso en la red simbólica, regulando las relaciones intersubjetivas. Es así que, en el campo de la autoridad y la ley, los y las adolescentes tienden a demandar la horizontalidad en las relaciones con sus padres u otras figuras de autoridad, son intentos de borrar la disimetría que establecen las jerarquías, lo que es propio de la adolescencia, sin embargo, lo que llama la atención en este estudio es la concepción que existe en relación a figuras de autoridad, como son los maestros, a los cuales se les considera “panas”, es decir semejantes, pares, un otro igual sin diferencia. O el modo de decir de los y las adolescentes al manifestar que los representantes de la ley, “no sirven para nada”, de ahí los calificativos de “cerdos” para los policías, o “los corruptos” para los políticos. Se evidencia la crisis de autoridad y la falta de legitimidad que la sociedad ecuatoriana sufre en los últimos años en relación a sus dirigentes y autoridades, de la cual la violencia cotidiana es el efecto. Al mismo tiempo se observa en estas palabras de los y las adolescentes, lo que varios autores del psicoanálisis ya han llamado como: declinamiento de la función paterna. “El progreso considerable, es haber comprendido efectivamente el hecho de que el cielo está vacío, tanto de Dios como de ideologías, de promesas, de referencias, de prescripciones y que los individuos tienen que determinarse a sí mismos, singularmente y colectivamente” (Melman, 2005, p. 17). Efectivamente los y las adolescentes que participaron en el presente estudio dejaron saber el poco o nulo interés que tanto sus padres como ellos muestran respecto a la política, siendo este el espacio donde es posible entretener lo colectivo y lo singular, sin embargo, hoy en día casi nadie quiere

ocupar ese lugar.

A nivel de lo social, según lo evidencia el estudio, los jóvenes hacen su mundo en las redes sociales, su jerga expresa dinámicas de relación donde el campo de la mirada y la imagen prevalece. Stalkear, Postear, Doxear son las nuevas formas de mostrarse a los otros y de conocer de los otros, al menos de lo que se puede ver y espiar, ya que sin restricciones es posible exhibir y mirar la vida de los otros y la propia. Además, la mayor parte del tiempo los adolescentes lo invierten en el uso de sus celulares donde el Tiktok o las historias de Influencers ocupan su atención y su día a día, mundo virtual donde se busca seguir la tendencia que alguien impone. Los líderes son una imagen que tiene muchos seguidores y que varía velozmente según el número de quienes vieron esa imagen, además no hay un discurso que sostenga o acompañe a la imagen, lo que nos hace pensar en cómo el campo de la palabra y la función del lenguaje ha pasado del discurso a la imagen, con los efectos que de ello se derivan y entre los cuales podemos pensar en un sujeto sometido al imperativo económico que coloca al “consumidor” como el objetivo de su dinámica. Cabe preguntarse ¿si ese mundo de imágenes es lo que hace autoridad para nuestros jóvenes hoy en día, qué lugar queda para la palabra y lo que esta posibilita a nivel de intercambio y lazo social? La presencia de nuevos términos ligados a las redes sociales pone de manifiesto un lenguaje globalizado que, asociado a la tecnología, reduce el campo del lenguaje y la función de la palabra, por lo que el sujeto cada vez tendría menos lugar para manifestarse. Con respecto a lo cual el planteamiento de Sauret (2009) hace sentido en cuanto a la psicopatología contemporánea que los y las adolescentes dejan entrever en sus jergas. “La adolescencia posmoderna se caracterizaría por manifestaciones asintomáticas una suerte de rechazo del síntoma o de la obsolencia de la solución sintomática que planteaba la querida neurosis tradicional” (p.315), situación que quizá explica el aumento de pasajes al acto suicidas entre los y las adolescentes, fenómeno que se observa no sólo en las grandes ciudades, sino incluso en adolescentes

waorani del sector del Yasuní en Ecuador, como lo evidencia el estudio realizado por Díaz, Jayo y Merlín (2018) titulado: “Arrinconados en la selva: salud mental y educación en las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare”.

La sociedad que los jóvenes denuncian en la actualidad a través de su jerga (Forget, 2005) dice de un lazo social que regula frágilmente los pactos e intercambios entre los sujetos hablantes, teniendo como consecuencia un aumento de la violencia como característica de la relación al otro. De ahí la importancia de que los y las adolescentes puedan contar con espacios de palabra que les permitan encontrar interlocutores a quienes dirigirse y que estén dispuestos a asumir el lugar de autoridad y alteridad que la palabra confiere.

CONFLICTO DE INTERÉS

El presente estudio no presenta conflicto de interés alguno.

REFERENCIAS

- Bautista, N. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. El Manual Moderno editorial
- Caicedo, J & Lenk S. (1989). Hable Serio, coba y jerga estudiantil. Abrapalabra
- Chemama, R & Vandermersch, B. (2004). Diccionario del psicoanálisis. Amorrortu
- Díaz, E. Jayo, L. & Merlin, M. (2018). Arrinconados en la selva: salud mental y educación en las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare. Centro de Publicaciones PUCE
- Evans, D. (2007). Diccionario introductorio del psicoanálisis lacaniano. Paidós
- Forget, J. (2005). L'adolescent face à ses actes...et aux autres. Érès
- Freud, S. (2012). Tres ensayos de teoría sexual. En Obras Completas tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu
- Herrera, C. (1993). Adicción a drogas ilegales. Facultad de Psicología, PUCE
- Lacan, J. (2009). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. Siglo XXI editores
- Lacan, J. (2012). Prefacio a *El despertar de la primavera*. Paidós
- Lacan, J. (2002). La metáfora del sujeto. Siglo XXI editores
- Lacan, J. (2004). El Reverso del Psicoanálisis. Seminario Libro 17. Paidós
- Lerude, M. (2008). La cuestión del Otro en la adolescencia. En G. Naranjo, Trayectoria. Rayuela
- Lerude, M. (2008). Jornadas de trabajo sobre la cuestión de la adolescencia. En G. Naranjo, Trayectoria. Rayuela
- Melman, Ch. (2005). El hombre sin gravedad : gozar a cualquier precio. Rosario: Universidad Nacional de Rosario
- Poucet- Montange, K. (2021). Le sexuel à l'adolescence. En Vocabulaire de Psychanalyse avec les Enfants et les Adolescents. Toulouse. Éditions Érès
- Ríos González, G. (2011). El tabú y el disfemismo en jóvenes colegiales costarricenses. Revista Káñina, XXXV(1), 153-162
- Rueda Espinosa, K. P. (2016). La jerga estudiantil en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador [Tesis de Licenciatura en lingüística]. Facultad de Comunicación, lingüística y literatura, PUCE
- Sauret, M. (2009). Adolescence et lien social : le moment adolescent. En Adolescence. Éditions Greupp

Salas Alvarado, J. (2017). Factores que influyen en la creación y utilización de la jerga adolescente en tres colegios de la zona de Puntarenas. *Revista Káñina*, 41(2), 183-200. <https://dx.doi.org/10.15517/rk.v41i2.30483>

Velásquez Pérez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Ágora USB*, 7(1), 85-107. <https://doi.org/10.21500/16578031.1641>

Zimmerman, K. (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Iberoamericana Vervuet

ANEXOS

Tabla 1.

Términos de la categoría Sexualidad, subcategorías: cuerpo, relaciones, acto sexual

	ADOLESCENTES 13-15 AÑOS		ADOLESCENTES 16-18 AÑOS	
	JERGA	SIGNIFICADO	JERGA	SIGNIFICADO
CUERPO	Boobies	Senos	Chichis	Senos
	Booty	Culo	Booty Cola	Culo
	Pichula, Poronga Pito Verga	Pene	Pito Tula Pija Dickson Verga	Pene
	Cuca Concha Chocho	Vagina	Panocha Sardina Pussy Pantufila Papaya	Vagina
RELACIONES	Plan	Estar en la posibilidad de construir un noviazgo	Plan	Insinúa la posibilidad de ser algo más en una relación
	Crush	Término traído del inglés se refiere a un amor idealizado, platónico, imposible, lejano	Crush	Amor platónico
	Vacilar	Estar en una relación no formal con alguien, sin entablar vínculo afectivo, ni de conocimiento del otro	Vacilar	Alguien con quien pasas el rato besándote. Ligue
	Enculado	Enamorarse. Estar muy enamorado al punto de pensar sólo en esa persona	Enculado	Estar enamorado
	Casi algo	Relación que es más que un vacile pero no se ha llegado a un noviazgo		
	Venado	Quien ha sido objeto de infidelidad	Cuernos	Infidelidad
	Pelado/a	Novio/a	Flaco/a	Novi@

RELACIONES	Culito	Relación cercana al “vacile”, con posibilidad de mayor duración	Culito	Persona que muestra interés en otra. Dicen los adolescentes: “cuando alguien está detrás de ti
			Poliamor	Relación de más de dos personas. No hay exclusividad
			Ganado	Gente con quien se coquetea. Las personas a las que gustas.
ACTO SEXUAL	Coger Tirar Follar	Coito	Coger Tirar	Coito
			Frutifantástico	Relación sexual coital
			El delicioso	Relación sexual coital
			El sin respeto	Relación sexual coital

Tabla 2.

Términos de la categoría Ley-Autoridad, subcategorías: padres, otras figuras de autoridad

	ADOLESCENTES 13-15 AÑOS		ADOLESCENTES 16-18 AÑOS	
	JERGA	SIGNIFICADO	JERGA	SIGNIFICADO
PADRES	Cucha/ Jefecita	Mamá	Ma/Cucha//Vieja	Mamá
	Cucho/ Jefecito	Papá	Pa/Cucho/Viejo Jefecito	Papá
OTRAS FIGURAS DE AUTORIDAD	Chapas/ Tombos	Policías	Chapas/ Tombos/ Cerdos	Policías
			Los corruptos	Políticos
	Profe/ licen Nombre de Pila	Profesores	Licen/ profe Nombre de Pila	Profesores

Tabla 3.

Términos de la categoría lo Social, subcategorías: los otros, redes sociales y pandemia

ADOLESCENTES 13-15 AÑOS			ADOLESCENTES 16-18 AÑOS	
	JERGA	SIGNIFICADO	JERGA	SIGNIFICADO
LOS OTROS	Sapo	Chismoso, metido	Sapo	Metido en lo que no le compete
	Nerd/ Norio	Estudioso, inteligente Buen estudiante	Ñoño	Estudiante que nunca copia
	Choro	Ladrón, antisocial	Choro	Que toma las pertenencias de los otros
	Drogo/El motas El polvos	Consumidor y vendedor de drogas	Mota	Marihuana
	Dealer	Vendedor de drogas	Dealer	Vendedor de droga
	Cripy	Marihuana		
			Lamebotas	Adulador con el profesor
			Mi so/Mi jardín/ Mi pana	Amigo
			Mija/mijo	Amigo, amiga
			Acolite	Persona que ayuda
		Copión	Que copia en los exámenes	
		Patán	Rebelde	
REDES SOCIALES	Influencer	Quien influye en las personas desde su red social por publicar contenido atractivo		
			Chatear	Escribir mensajes de texto
	Dm	Mensajes de instagram		
		Gamer	Jugador de video juegos	
REDES SOCIALES	Postear	Subir algo a redes sociales	Postear	Subir foto a las redes sociales

			Ig	instagram
	Ghostear	Alguien que deja de escribir a otro en redes sociales y desaparece sin decir nada		
			Reels	Videos de youtube o instagram
	Stalkear	Averiguar todo lo que se encuentre en la red social sobre una persona sin ser muy evidente	Stalkear	Mirar a alguien en redes sociales, espiar y buscar información sobre esa persona
	El whats y el Insta	Abreviaciones de whatsapp e instagram		
			Doxear	Acosar y publicar información personal en redes sociales
			Scrollear	Deslizar la pantalla
			Celu	Celular
			Tiktokers	Persona que sube videos a redes sociales
			Otaku	Persona que mira anime
PANDEMIA	Covicho	Covid	Covicho	Covid
	Mi cárcel	La casa en la pandemia		
			Covidiota	Persona que no toma precauciones con el covid
			Estoy con el bicho	Estar con covid

JUSTICIA ORGANIZACIONAL: SU DIMENSIONALIDAD

ORGANIZATIONAL JUSTICE: ITS DIMENSIONALITY

Thelma Cetina Canto¹, David Carrillo Trujillo¹, Guadalupe Centeno Ley¹,
Yanko Mézquita Hoyos^{1*}

***Correspondencia:**
Yanko Mézquita Hoyos
yanko@correo.uady.mx

RECIBIDO: MAYO 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

Introducción: Este trabajo tuvo como objetivo la construcción de una escala de Justicia organizacional. **Método:** Participaron 2770 personas, 30% (831) mujeres y 70% (1939) hombres, con una media de edad de 38 años. Todos trabajadores de diversas empresas del sureste de México. Se realizaron los estudios estadísticos pertinentes. **Resultados:** El análisis factorial configuró tres factores que explican el 66.16% de la varianza total. La consistencia interna de la escala fue de $\alpha=0.97$. Los tres factores hallados son: Gestión de Equipos de Trabajo (25.97%); Responsabilidad y compromiso con el equipo de trabajo (24.52%) y Respeto a los miembros del equipo de trabajo (15.66%). **Conclusión:** Se concluye que se cuenta con un cuestionario confiable y con una clara estructura de nuevas dimensiones y los resultados se discutieron en términos de la cantidad y calidad de las dimensiones de la justicia.

Palabras claves: Justicia organizacional; Medición; Escala; Factores.

Abstract

Introduction: This work aimed to construct a scale of Organizational Justice. **Method:** 2770 participants, 30% (831) women and 70% (1939) men, with a mean age of 38. All workers from diverse companies in the southeast of Mexico. The pertinent statistical studies were carried out. **Results:** The factorial analysis configured three factors that explain 66.16% of the total variance. The internal consistency of the scale was $\alpha=0.97$. The three factors found are Work Team Management (25.97%); Responsibility and commitment to the work team (24.52%), and Respect for the members of the work team (15.66%). **Conclusion:** It is concluded that there is a reliable questionnaire and a clear structure of new dimensions. The results were discussed regarding the quantity and quality of the justice dimensions.

Keywords: Organizational justice; Measurement; Scale; Factors.

ANTECEDENTES

Hoy día uno de los grandes retos es la evaluación de diversos rasgos o estados de personalidad de los empleados dentro de una organización. Uno de los más importantes tiene que ver con liderazgo y justicia. En las empresas se busca que quienes ocupan posiciones de poder, es decir quiénes son jefes, se comporten como líderes; es decir que ejerzan su influencia para que sus subordinados contribuyan de manera efectiva al alcance de los objetivos organizacionales. En este trabajo se habla indistintamente de jefe o líder bajo esta premisa.

La relación jefe-subordinado conlleva por definición una distribución asimétrica de poder; en la cual el acceso a los recursos depende, entre otros aspectos, de las decisiones que tomen los jefes (Rodríguez-Bailón et al., (2000). Cuando los subordinados perciben como justos a sus jefes, tienden a concentrarse en su actividad laboral; cuando no es así tienden a invertir tiempo en comportamientos políticos legítimos y/o ilegítimos (Robbins y Judge, 2017). Estos comportamientos pueden colaborar a inclinar la balanza y contribuir a que obtengan más recursos y perciban como más justa la distribución de éstos. Este tipo de conductas puede influir en el ambiente laboral, generando desconfianza, competencia desleal, conductas tóxicas o violentas (Omar et al., 2007). Las percepciones sobre qué tan justos son los jefes influyen a la aceptación de su autoridad por parte de sus subordinados; así como en resultados organizacionales como la satisfacción laboral, el compromiso y el comportamiento ciudadano organizacional (Mahmoudi et al., 2017).

Bajo este contexto es que resulta importante conocer no solo de manera tradicional qué características tiene un líder o el tipo de liderazgo que ejerce, sino aspectos mucho más sutiles como lo relacionado al tipo de justicia que se percibe por parte de los trabajadores. En este sentido ya existen varios trabajos sobre justicia organizacional que dan cuenta de ello (Piccolo et al., 2008; Van Knippenberg y De Cremer, 2007; Colquitt y Zipay, 2015; Cetina et al., 2018).

La justicia es uno de los elementos que legitima la autoridad, es un proceso colectivo y continuo en donde los individuos perciben activamente y sus interpretaciones y acciones subsecuentes dependen del contexto en el que están insertos (Hegtvedt, 2018). El término fue acuñado por Greenberg (1987), para hacer referencia a la percepción de los empleados respecto a lo que es justo en la organización. Fue Colquitt (2001) quien al elaborar un modelo de justicia organizacional hace una propuesta que logra integrar diferentes teorías sobre qué consideran los individuos al hacer juicios sobre la justicia en el contexto organizacional. Si bien actualmente la literatura sobre justicia organizacional puede considerarse como amplia (Colquitt y Zipay, 2015), esta hace referencia principalmente al papel de la justicia como mediador en la relación de otras variables organizacionales. Los estudios sobre las dimensiones de la justicia predominaron a finales del siglo XX e inicios del XXI; siendo Greenberg, Cropanzano y Colquitt algunos de sus principales referentes, quienes se avocaron a la tarea de sistematizar y compilar los principales estudios sobre este tema (Greenberg y Cropanzano, 2001; Greenberg y Colquitt, 2005).

De acuerdo con Greenberg y Colquitt (Greenberg, 1987 y Colquitt, 2005), la justicia organizacional hace referencia a las percepciones que tienen los empleados sobre lo que es justo y lo que es injusto en sus organizaciones. Moorman (1991) señala que estos juicios sobre justicia tratan sobre la equidad en el trato que reciben en su lugar de trabajo, así como sobre otros aspectos relacionados con su puesto y la actividad que desempeñan. Se pueden identificar básicamente tres elementos: los resultados que hacen referencia a la justicia distributiva; al proceso que hace referencia a la justicia procedimental y el trato que hace referencia a las relaciones y trato interpersonal.

Las primeras explicaciones sobre justicia hacen referencia a la dimensión distributiva y a la teoría de la equidad de Adams (1965) que es reconocida como su principal antecedente. Lo anterior se debe a que su teoría fue la primera que surge explícitamente en el contexto organizacional, la visualizó como

un intercambio entre empleador y empleado. De manera general, la teoría de la equidad plantea que los individuos comparan sus aportaciones con el resultado que reciben y además comparan ese margen con el de otras personas. El auge de la teoría de Adams puede entenderse si se considera que en el tiempo en que esta apareció, existía un amplio interés en el estudio sobre la insatisfacción laboral, lo cual pudo repercutir para que sea vista como una solución para abordar la insatisfacción con el sueldo y las promociones. Si bien la teoría de la equidad, pero particularmente el considerar sólo aspectos distribucionales para explicar la injusticia fue insuficiente, el salto a la siguiente ola o vertiente se dio entendiendo el estudio de la justicia procedimental como una extensión del estudio de la justicia distributiva (Colquitt, et al. 2005).

Del énfasis exclusivo en los resultados (justicia distributiva) se comienza a considerar el procedimiento seguido para su asignación (justicia procedimental), de tal manera que se estudian estos dos aspectos de manera simultánea (Moliner et al., 2003).

El cambio de énfasis se puede explicar si se toman en cuenta las siguientes consideraciones: la norma interna que se utiliza para determinar si la distribución fue justa, es sesgada y el individuo tiende a pensar que merece más de lo que recibe, o que invierte más recursos de los que los otros pueden ver (Thompson y Loewenstein, 1992), esto limita la utilidad de la justicia distributiva como constructo y como elemento para explicar y resolver conflictos dentro de los grupos (Tyler y Blader, 2003). La gente requiere información para poder hacer comparaciones y formarse juicios de equidad, siendo que, en el ámbito organizacional no siempre se tiene información con respecto a los costos y resultados de los otros con quienes se compara, ya sea porque es parte de información confidencial, ya sea porque se refiere a aspectos íntimos (sueldo, prestaciones, inversiones). Por el contrario, la información con respecto a los procedimientos a seguir, en la toma de decisiones, por ejemplo, es mucho más accesible y por tanto más usada por la gente en la formación de

sus impresiones de justicia (Ambrose y Arnaud, 2005) dando importancia a la justicia procedimental.

Thibaut y Walker (Tyler y Blader, 2003) señalan dos fases para la justicia procedimental: el control del proceso, es decir la probabilidad de exponer los propios puntos de vista y argumentos durante el proceso, y el control de la decisión que se refiere a la posibilidad de influir en el resultado final (Topa y Palací en Palací, 2011). Aunque en ambas fases las partes buscan tener control, estos autores encontraron que la gente estará más dispuesta a cederlo en la toma de decisiones cuando considera que mantienen o tuvieron control en el proceso (Colquitt et al., 2001; Van Den Bos & Lind 2004). Tyler (2000) distingue cuatro elementos de los procedimientos que contribuyen a las percepciones sobre justicia: participación (oportunidad de dar una opinión), neutralidad (creencia de las personas de que la autoridad está siguiendo reglas imparciales y realizando decisiones objetivas), honradez de las autoridades y recibir un trato digno y respetuoso.

Como se puede apreciar existe un cambio en la conceptualización de la justicia procedimental, ya que, en un principio el procedimiento es valorado en la medida que afecta los resultados asociados a él. Posteriormente su definición cambia de énfasis, ya que de estar centrada en la idea de que procedimientos justos facilitan a los tomadores de decisiones el hacer distribuciones justas, se comienza a poner atención a aspectos interpersonales (Colquitt et al., 2001). Adicional a la inclusión de estos aspectos interaccionales, Bies y Moag proponen hacer énfasis en la calidad del trato que reciben las personas durante el proceso de toma de decisiones (Bies y Moag 1986 y Bies, 2001).

Existe discusión sobre si el aspecto interaccional es una dimensión o tipo de justicia por si sola o si es una subdimensión de la justicia procedimental. De acuerdo con Tyler y Blader (2003) estos aspectos interpersonales de los procedimientos han demostrado ser poderosos en la explicación de las conductas y actitudes de la gente en el tema de justicia. Con base en estos argumentos se ha propuesto que deben ser tratados de manera separada como un

tipo diferente de justicia (Moorman, 1991; Schminke et al., 2000 y Taylor, 2000). Las percepciones sobre este trato tienen implicaciones para ambas partes. La justicia interaccional, también llamada justicia de interacción (Robbins y Judge (2017), justicia interactiva (Topa y Palací en Palací 2011) o justicia interpersonal (Omar et al., 2007) se refiere a la percepción que tiene el individuo del grado en que recibe un trato digno y respetuoso (Robbins y Judge, 2017) incluyendo mostrar cortesía y proveer de decisiones justificadas (Cropanzano y Byrne, 2000). En la mayoría de las definiciones revisadas en este trabajo se encontró que éstas hacen referencia de manera específica al trato que se recibe durante la implementación de procesos y/ o procedimientos organizacionales, como la propuesta por Bies y Moag (1986), quienes fueron los que introdujeron este tipo de justicia y la definieron como la percepción sobre la calidad del trato que los empleados reciben cuando las políticas y procedimientos son implementados en el trabajo. Por otra parte, se puede señalar que a pesar de que esta forma de definir a la justicia interaccional es más común, se puede encontrar que al ampliar las explicaciones sobre este constructo o introducir al mismo, los autores suelen hacer referencia a situaciones de trato general o no específico.

Ante la controversia sobre cuántas y cuáles son las dimensiones de la justicia, Ambrose y Arnaud (2005) proponen tomar como criterio las cuatro preguntas clave de Bobocel y Homvall (2001) para guiar una discusión sobre qué tan similares o distintos son dos o más conceptos. Estas preguntas aplicadas al tema de justicia organizacional son: ¿La teoría distingue los conceptos como diferentes? ¿Los conceptos pueden ser operacionalizados y medidos de manera independiente? y ¿Tienen diferentes efectos?

Ambrose y Arnaud (2005) aplican estas cuatro preguntas para establecer la diferencia o similitud entre la justicia distributiva y procedimental, dando argumentos para cada una de ellas que favorecen la postura sobre la diferencia entre ambos y por tanto la sugerencia de ser tratadas como dos dimensiones de la justicia. Esta misma respuesta puede aplicarse con respecto a la tercera dimensión propuesta (la interaccional).

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformada por 2770 participantes. 30% (831) mujeres y 70% (1939) hombres. Con edades de 18 a 52 años, con una media de edad de 38 años. Todos trabajadores de diversas empresas del sureste de México.

Instrumento

Para la construcción del instrumento primero se construyeron 45 ítems cuyo contenido se relacionaba con las tres dimensiones de la justicia organizacional: (1) Justicia procedimental, (2) Justicia distributiva y (3) Justicia interaccional. Posteriormente se realizó un jueceo con 10 expertos en el ámbito de comportamiento organizacional para determinar su validez de contenido. El objetivo era que cada experto seleccionaba a que dimensión correspondían cada uno de los ítems. Se seleccionaron únicamente 33 ítems que fueron los que tuvieron un mínimo de 80% de correspondencia entre jueces con una dimensión de manera independiente e inequívoca. Posteriormente, con los 33 ítems se elaboró una escala de tipo Likert de Justicia organizacional con diez opciones de respuesta, que va desde el Completamente en Desacuerdo (1) hasta el Completamente de Acuerdo (10).

Procedimiento

Un primer paso fue la elaboración del proyecto, que una vez realizado, fue turnado al Comité Interno de Investigación en Psicología (CIIP) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán; que es la figura institucional encargada de revisar la pertinencia ética, profesional y metodológica de todos los proyectos de investigación que realizan el personal de la dependencia. Posteriormente, se realizaron las modificaciones sugeridas y comenzó a realizarse la administración del instrumento.

El instrumento tenía como primer punto la autorización de participación, anonimato y derecho a retirarse a través del consentimiento informado, que fue proporcionado y firmado por cada uno de los participantes. Todos los instrumentos que no fueron firmados, así como los que no fueron contestados en su totalidad fueron desechados para el posterior análisis.

Para realizar los análisis estadísticos, se utilizó el software SPSS v.24 para Windows. Primeramente, se realizó un análisis de fiabilidad con los 33 ítems; posteriormente, se evaluó la pertinencia de realizar un análisis factorial exploratorio a través de la inspección de la prueba de esfericidad de Bartlett, el KMO y la significancia estadística de la matriz de correlaciones. Para la ejecución del análisis factorial exploratorio, el método de extracción elegido fue el de componentes principales. Para la simplificación de la interpretación de los factores, se eligió la rotación ortogonal VARIMAX. Por último, se determinó la consistencia interna de la escala y los factores obtenidos en el análisis factorial exploratorio.

RESULTADOS

El análisis de fiabilidad preliminar arrojó un $\alpha=0.973$, con casi todos los ítems presentando correlaciones totales adecuadas (>0.6), con excepción del ítem 21 (Muestro preferencia hacia algunos miembros de mi equipo de trabajo), que presentó una correlación de 0.13. Debido a esto, fue excluido de los análisis posteriores.

Posteriormente, el análisis factorial exploratorio demostró ser adecuado para el análisis estructural de la escala, obteniendo un $KMO=0.981$ y una $\chi^2=47460.650$, $p < 0.0001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, así como significancias $p < 0.0001$ en la matriz de correlaciones. Al ejecutar el primer análisis factorial, se encontraron tres factores que explicaron el 65.411% de la varianza total. Sin embargo, el ítem 10 (Respeto el horario de trabajo de mis subordinados) presentó cargas factoriales bajas ($\lambda < 0.40$), por lo que fue eliminado.

Una vez que se habían eliminado los reactivos 21 y 10, se procedió a realizar un segundo análisis factorial, el cual arrojó un $KMO= 0.981$ y una $\chi^2=46934.594$, $p < 0.0001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett. Mostrando que es adecuado el análisis realizado. Se encontró, de nuevo, de manera confirmatoria, tres factores que explicaron el 66.16% de la varianza total.

La escala final quedó conformada por 31 ítems distribuidos en tres dimensiones. Cada uno de los ítems fue evaluado de manera teórica y con los estadísticos correspondientes para la construcción conceptual de los tres factores resultantes.

El primer factor quedó conformado por 12 ítems relacionados la Gestión de Equipos de Trabajo. El segundo factor, mostró 14 ítems relacionados referidos a la Responsabilidad y compromiso con el equipo de trabajo. Por último, el tercer factor tuvo cinco ítems referentes al Respeto a los miembros del equipo de trabajo. La siguiente tabla muestra dichos factores y los pesos factoriales por ítem.

Tabla 1.

Distribución de factores y pesos factoriales por ítem de la escala de Justicia Organizacional

Ítem	Gestión de equipos de trabajo	Responsabilidad y compromiso con el equipo de trabajo	Respeto a los miembros del equipo de trabajo
3	0.735		
5	0.729		
2	0.718		
4	0.690		
8	0.671		
7	0.648		
1	0.644		
15	0.642		
11	0.603		
6	0.600		
12	0.570		
14	0.558		
23		0.727	
16		0.679	
28		0.678	
17		0.677	
18		0.645	
22		0.631	
26		0.629	
25		0.584	
29		0.572	
19		0.571	
27		0.569	
20		0.533	
9		0.522	
13		0.495	
31			0.776
30			0.738
24			0.683
33			0.649
32			0.662
Varianza explicada	25.972%	24.526%	15.662%

La escala final quedó conformada por 31 ítems de los 33 originales, obteniendo un $\alpha = 0.976$. La tabla 2 muestra la consistencia interna por factor y los ítems que los conforman.

Tabla 2.

Distribución de los reactivos consistencia interna por factor de la escala

Factor	Ítems	α
Gestión de equipos de trabajo.	3. Doy oportunidad a todos por igual de desarrollarse laboralmente.	0.958
	5. Asigno de manera justa la carga de trabajo	
	2. Escucho la opinión de mi gente antes de tomar decisiones acerca de cómo organizar el trabajo.	
	4. Hago sentir a mis subordinados como recursos valiosos que aportan su trabajo para el alcance de los objetivos organizacionales	
	8. Permito que se discutan puntos de vista diferentes al mío para solucionar los problemas del trabajo.	
	7. Indico de manera respetuosa lo que no hacen bien en su trabajo.	
	1. Cumplo con las reglas, procedimientos y políticas de nuestra organización.	
	15. Asigno las tareas y responsabilidades de manera justa.	
	11. Reconozco los esfuerzos de mi gente.	
	6. Respeto los valores de la organización.	
Responsabilidad y compromiso con el equipo de trabajo.	12. Soy justo al proporcionar permisos.	0.947
	14. Apoyo a mi gente cuando tienen problemas en el trabajo.	
	23. Sanciono o llamo la atención a los miembros de mi equipo cuando corresponde.	
	16. Promuevo que se pague lo justo por el trabajo realizado.	
	28. Proporciono oportunidades para promover a los que se lo merecen.	
	17. Informo a mi gente acerca de las decisiones que se han tomado respecto a la forma en que se organiza el trabajo.	
	18. Me hago responsable por el trabajo de mi gente.	
	22. Agradezco cuando mi gente da tiempo adicional para apoyar a la organización.	
	26. Evalúo el desempeño de mi equipo siguiendo el proceso de manera justa.	
	25. Proporciono información adicional sobre las decisiones tomadas cuando me lo solicitan.	
	29. Promuevo que las metas de mi equipo sean posibles de alcanzar.	
	19. Respeto los acuerdos que tomamos en nuestra área.	
	27. Reparto de manera justa las herramientas y/o materiales que necesitan para realizar el trabajo.	
	20. Me preocupo porque haya un ambiente de trabajo seguro y cómodo.	
	9. Reparto los beneficios (reconocimientos, recompensas, bonos) considerando las aportaciones de cada miembro del equipo.	
13. Al tomar decisiones pongo en primer lugar los intereses de la organización y en segundo los míos.		

Respeto a los miembros del equipo de trabajo.

31. Hablo a mi equipo de trabajo de manera respetuosa.	0.892
30. Trato con amabilidad y respeto.	
24. Respeto la vida privada de mi gente	
33. No dejo que mis prejuicios personales interfieran en mi relación en el trabajo.	
32. Soy justo al aplicar sanciones o medidas disciplinarias.	

Los resultados anteriores señalan que la escala propuesta tiene una buena confiabilidad, a través del análisis de consistencia interna. En relación con el análisis de validez, el jueceo señala una buena validez de contenido, en tanto que fueron un par de ítems los únicos eliminados. El análisis factorial también señala una validez de constructo adecuada, ya que como se suponía se generaron tres dimensiones. Si bien las dimensiones propuestas no fueron reflejadas de la manera propuesta, el análisis teórico concuerda con las dimensiones empíricas.

DISCUSIÓN

Cuando se diseña una escala de Justicia Organizacional, se deben tomar varias decisiones. La primera tiene que ver con seleccionar la o las dimensiones teóricas de justicia que la fundamentarán. Para la construcción de esta escala se consideró la propuesta de Omar et al., (2007) que sostiene que la investigación sobre justicia organizacional se ha desdoblado en al menos tres grandes ejes: justicia procedimental, distributiva e interaccional. Los reactivos que se centran en los resultados del proceso de decisión evalúan la justicia distributiva (Leventhal, 1976). Aquellos que se enfocan en el proceso mismo de decisión apelan a la justicia procedimental (Leventhal, 1980) y los que se enfocan en la percepción de justicia con respecto al trato recibido durante la interacción están alineadas con la justicia interaccional (Bies y Moag, 1986). Otra decisión es la de seleccionar el foco o fuente de justicia; es decir la organización o el o los jefes. En este caso se decidió poner foco en el jefe; de tal manera que todos los reactivos del instrumento hacen referencia a los juicios de justicia con relación

a éste.

Independientemente del tipo de justicia a evaluarse, otra decisión crítica del proceso de diseño de un instrumento de medición de la Justicia Organizacional es el contexto en el cual se da. La medida puede estar en tres posibles contextos: medición de un evento específico, múltiples eventos o la consideración de justicia como una entidad. De las tres posibilidades, la más común en la literatura es la consideración de justicia en eventos de contexto específico. Para esta escala se decidió poner atención en eventos específicos.

Desde el punto de vista psicométrico, la Escala de Justicia del jefe tiene una alta confiabilidad (alfa de Cronbach = .97) y una clara estructura de respuestas o de dimensiones nueva (como lo muestra el análisis factorial).

En cuanto a su dimensionalidad si bien el proceso de jueceo permitió ubicar los reactivos de la Escala en alguna de las tres dimensiones propuestas para su construcción, el análisis estadístico realizado permitió identificar tres factores, que incluyeron reactivos de las diferentes dimensiones propuestas. Al hacer el jueceo los expertos contaron con la definición de cada una de las dimensiones, lo que puede determinar a priori el aspecto saliente y determinar de manera aparente y fácil de clasificar un reactivo como lo son las recompensas, como un resultado y asociarlo con la justicia distributiva; sobre todo porque la literatura relacionada con la teoría de la equidad ampliamente conocida para explicar los procesos de motivación suele tomar como ejemplo el sueldo y las prestaciones como ejemplo de elementos que se consideran para hacer juicios de justeza en cuanto a la justicia distributiva.

Sin embargo, no es muy común que se citen como ejemplos los permisos, el tiempo dedicado a explicar o retroalimentar a los subordinados como un producto o resultado; cuando también pueden verse de esta forma. De igual manera un proceso puede verse como un resultado en sí mismo; al igual que los aspectos relacionales pueden verse principalmente como aspectos procesales. Basta con recordar lo señalado por Colquitt et al., (2001) acerca de una alta relación entre la Justicia Distributiva y la Justicia Procedimental, y de esta última con la Justicia Interaccional; que si bien la Justicia Distributiva y la Justicia Procedimental son constructos diferentes no son completamente independientes. Si en la teoría se correlacionan altamente, en la práctica las percepciones de justicia que las personas tienen sobre los procesos, los resultados y la interacción se encuentran alineados también.

Al analizar cada uno de los reactivos que conformaron los factores, se decidió nombrarlos: a) gestión de equipos de trabajo, b) responsabilidad y compromiso con el equipo de trabajo y c) respeto a los miembros del equipo de trabajo. A primera instancia se podría pensar que los tres factores hacen referencia a la dimensión relacional; pues puede inferirse del nombre que se hace referencia al trato, respeto, sinceridad, honestidad y ética que se encuentran incluidos en las dos dimensiones de la justicia interaccional identificadas por Greenberg (1993) y Colquitt (2001). Pero la intención de nombrarlos de esta manera se fundamentó principalmente en la idea de Cropanzano et al., (2007) sobre el que las dimensiones de la justicia tienden a estar correlacionadas y surgen de diferentes acciones de gestión.

Los factores encontrados hacen pensar en tres contextos en los que se puede evaluar la justicia de los jefes y que estos juicios sobre la justicia de los jefes tienen que ver más con una justicia general que en tipos de justicia. Aunque las personas son capaces de distinguir entre las dimensiones de la justicia, sus definiciones de lo que es justo e injusto están marcadas por adiciones de varios de esos elementos; siendo que estas adiciones se dan cuando la persona considera que algo es justo o injusto en términos

de la combinación de elementos que pertenecen al menos a dos dimensiones de justicia (procedimental-interaccional, distributiva-interaccional); tal como señalan Mushonga et al., (2023), quienes consideran que las personas hacen juicios de justicia de manera holística, tomando en consideración la información disponible (cognitiva y afectiva), con la que cuentan y la relevancia de la misma.

Los resultados de este trabajo señalan la importancia de las interacciones entre los empleados y los líderes o quienes toman las decisiones. Ya que la estructura factorial no puede separar o disgregar la interacción de los procedimientos o de la distribución de tareas o actividades. Es decir, lo relacional parece fundamental, al menos en la muestra que participó en este estudio, en la percepción de justicia organizacional.

Si consideramos un enfoque relacional en el cual el poder de los líderes se legitima a través de un proceso continuo en donde sus seguidores consideran que el líder merece el poder conferido. En este caso por el puesto ocupado en la estructura organizacional; cobra mayor relevancia el considerar en el nombre de los factores encontrados un énfasis en el concepto de equipos de trabajo. El nombre gestión hace referencia principalmente a las acciones que se realizan para administrar y dirigir; incluye aspectos relacionados con elementos estructurales como las cargas de trabajo, aspectos culturales como los valores organizacionales, aspectos normativos, así como funciones relacionadas con la gestión de recursos humanos. El nombre de responsabilidad y compromiso asignado al segundo factor tiene la intencionalidad de hacer énfasis en conductas que se asocian con la generación de confianza del equipo de trabajo; al igual que en el factor anterior se incluyeron reactivos de las tres dimensiones propuestas en la versión original. En cuanto al tercer factor, solo uno de los reactivos que lo conformaron no correspondió a la dimensión relacional contemplada en la elaboración de la escala, todos los demás fueron redactados pensando prioritariamente en los aspectos interaccionales o relacionales. El nombre respeto a los miembros hace referencia a uno de

los aspectos centrales y distintivos de la dimensión relacionada con el trato.

La controversia sobre cuáles y cuántas son las dimensiones de la justicia sigue; si bien en este estudio se pudieron identificar dimensiones o aspectos en los cuales los jefes pueden ser evaluados como justos o injustos, se considera de utilidad el considerar las dimensiones propuestas de manera inicial en la construcción de la escala, ya que estas facilitan la reflexión y entendimiento de los aspectos que los individuos consideran en la construcción de sus juicios sobre la justicia. Se recomienda agregar a la escala una sección en donde el participante pueda reportar el elemento central o saliente que hace que evalúe a su jefe (o que el jefe se evalúe así mismo), es decir, si el elemento tiene un mayor carácter distributivo, procedimental o interaccional. El tomar conciencia de los aspectos que influyen en la formación de nuestros juicios es valiosa para el diseño de programas de entrenamiento en el ámbito organizacional; así mismo, refuerzan el carácter relacional de la conceptualización del liderazgo como un proceso relacional versus visualizarlo como un proceso esencial.

Solo resta, como parte de las limitaciones señalar la importancia de realizar correlaciones concurrentes con otras medidas de justicia organizacional, así como administraciones a diferentes poblaciones para poder mejorar, si fuera necesario, la escala propuesta.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no hay conflictos de interés por lo que respeta a la investigación, la autoría y/o la publicación de este artículo.

REFERENCIAS

- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social Psychology*. (2 pags. 267-299). Academia Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Ambrose, M. L., & Arnaud, A. (2005). Are procedural justice and distributive justice conceptually distinct. In J. Greenberg & J. Colquitt (Eds.). *The handbook of organizational justice*. (pags. 59-84). Lawrence Erlbaum Associates
- Bies, R.J. and Moag, J.F. (1986). Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness. In: Lewicki, R.J., Sheppard, B.H. and Bazerman, M.H., Eds., *Research on Negotiations in Organizations*, (Vol. 1, pags. 43-55) JAI Press
- Bies, R. (2001). Interactional (in) justice: The sacred and the profane. In J. Greenberg and R. Cropanzano (Eds), *Advances in organizational justice*. (pags. 89-118). Stanford University Press
- Bobocel, D.R. y Holmvall, C.M. (2001). Are interactional justice and procedural justice different? Framing the debate. En S. Gilliland, D. Steiner y D. Skarlicki. *Research in social issues in management: Theoretical and cultural perspectives on organizacional justice*. (pp. 85-110). Information Age Publishing <https://www.infoagepub.com/products/Theoretical-and-Cultural-Perspectives-on-Organizational-Justice>
- Cetina, T., Aguilar, C., y Escamilla. M. (2018). *Justicia Organizacional, Habilidades Directivas y Legitimidad: Propuesta relacional para el estudio del liderazgo. Instituciones de Educación Superior*. E.U.A: ScAsEd. https://www.researchgate.net/publication/337242828_Edicion_2018_Tomo_I_Instituciones_de_Educacion_Superior_La_labor_investigadora_e_innovadora_en_Mexico
- Cetina, T., Góngora, E., Ortega, I., y Aguilar, C., (2014). Justicia del jefe: una propuesta de escala para su medición. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 8(4). 62-75. https://issuu.com/revistacecip/docs/vol._4__no._8_julio_-_diciembre_de_
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. DOI:10.1037/0021-9010.86.3.386
- Colquitt, J. A., & Shaw, J. C. (2005). How should organizational justice be measured? In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 113-152). Lawrence Erlbaum Associates
- Colquitt, J. y Zipay, K. P. (2015). Justice, Fairness, and Employee Reactions. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 75-99. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111457>
- Colquitt, J., Conlon, D., Wesson, W., Porter, C. & Ng, K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Colquitt, J., Greenberg, J. y Zapata-Phelan, C. (2005). What is Organizational Justice? A Historical Overview. En J. Greenberg & J. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice*. (pags. 3-56). Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Cropanzano, R., & Byrne, Z. S. (2000). Workplace justice and the dilemma of organizational citizenship. En M. Van Vugt, M. Snyder, T. R. Tyler, & A. Biel (Eds.), *Cooperation in modern society: Promoting the welfare of communities, states and organizations* (pp. 142-161). Routledge

Cropanzano, R., Bowen, D. & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21, 34-48. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.27895338>

DeConinck, J.B. (2010). The Effect of Organizational Justice, Perceived Organizational Support, and Perceived Supervisor Support on Marketing Employees' Level of Trust. *Journal of Business Research*, 63, 1349-1355. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.01.003>

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22. <https://doi.org/10.2307/257990>

Greenberg, J. (1990) Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432. <http://dx.doi.org/10.1177/014920639001600208>

Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pags. 79-103). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97521-004>

Greenberg, J., y Colquitt, J. (2005). *Handbook of organizational justice*. Laurence Erlbaum Associates. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203774847/handbook-organizational-justice-jerald-greenberg-jason-colquitt> Greenberg, J. y Cropanzano R. (2001). *Advances in Organizational Justice*. Stanford, CA: Stanford University Press

Hegtvædt, K. (2018). Justice Frameworks. En *Contemporary Social Psychological Theories*. Stanford, (pags. 47-63). Stanford University Press

Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. En L. Berkowitz & W. Walster (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 91-131). Academic Press

Leventhal, G. S. (1980). What Should be Done with Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships', En K. Gergen, M. Greenberg and R. Willis (eds.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research*. (27-55). Plenum Press. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-3087-5_2

Liljegren M, Ekberg K. (2009). The associations between perceived distributive, procedural, and interactional organizational justice, self-rated health and burnout. *Work*. 33(1):43-51. doi: 10.3233/wor-2009-0842

Lind, E. (2001). Fairness heuristic theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. In M.S. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.) *Advances in organizational justice*. Stanford University Press

Mahmoudi, shadi and Hassani, Mohammad and Aghlmand, Siamak (2017) The Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior among Nurses (Examining the Mediating Role of Organizational Commitment, Organizational Trust, and Job Satisfaction). *Journal of Patient Safety & Quality Improvement*, 5(2). pp. 513-520. <https://doi.org/10.22038/psj.2017.8544>

Moliner, C., Martínez-Tur, V., Peiró, J. M., & Ramos, J. (2005). Linking Organizational Justice to Burnout: Are Men and Women Different? *Psychological Reports*, 96(3), 805–816. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.3.805-816>

Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>

Mushonga, S., Lundy, H y Lundy, B. (2023). A Holistic Framework Examining Multifoci Justice and Trust Perceptions on Work Outcomes. *Journal of Managerial Issues*, 25(1), 73-88. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=2dd8afc4-6dba-4119-920c-4b936549116b%40redis>

Omar, A., Ferreira, M., Oliveira, S., Uribe, H., Assmar, E., Terrones, A. y Flores, M. (2007). Colectivismo, justicia y ciudadanía organizacional en empresas argentinas, mexicanas y brasileras. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 101-116. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635011.pdf>

Palací, F. (2011). *Psicología de la Organización*. Pearson

Patlán, J., Flores Herrera, R., Martínez Torres, E. y Hernández Hernández, R. (2013). Validez y confiabilidad de la escala de justicia organizacional de Nihoff y Moorman en población mexicana. *Contaduría y Administración*. 59(2), 97-120. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422014000200005&lng=es&tlng=es

Piccolo, R., Bardes, M., Mayer, D. & Judge, T. A. (2008). Does high quality leader-member exchange accentuate or attenuate organizational injustice? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(2), 273-298. <http://dx.doi.org/10.1080/13594320701743517>

Robbins, S., y Judge, T. (2017). *Comportamiento organizacional*. Pearson

Rodríguez-Bailón, R., Moya, M., & Yzerbyt, V. (2000). Why do superiors attend to negative stereotypic information about their subordinates? Effects of power legitimacy on social perception. *European Journal of Social Psychology*, 30(5), 651–671. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200009/10\)30:5<651::AID-EJSP13>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200009/10)30:5<651::AID-EJSP13>3.0.CO;2-O)

Schminke, M., Ambrose, M. L., & Cropanzano, R. (2000). The effect of organizational structure on perceptions of procedural fairness. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 294-304. DOI: 10.1037/0021-9010.85.2.294

Sweeney, P.D. and McFarlin, D.B. (1993) Workers' Evaluations of the "Ends" and the "Means": An Examination of Four Models of Distributive and Procedural Justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 23-40. <http://dx.doi.org/10.1006/obhd.1993.1022>

Thibaut, J. y Walker, L. (1975) *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Thompson, L. y Loewenstein, G. (1992). Egocentric interpretations of fairness and interpersonal conflict. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 8(51), 176-197. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(92\)90010-5](https://doi.org/10.1016/0749-5978(92)90010-5)

Tyler, T. (2000). Social Justice: Outcome and Procedure. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/002075900399411>

Tyler, T. & Blader, S. (2003). The Group Engagement Model: Procedural Justice, Social Identity, and Cooperative Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 349-361. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0704_07

Van Den Bos, K. & Lind, E. A. (2004). Fairness heuristic theory is an empirical framework: A reply to Árnadóttir. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(3), 265-268. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00404.x>

Van Knippenberg, D., De Cremer, D., & Van Knippenberg, B. (2007). Leadership and fairness: The state of the art. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, pp. 113-140. <http://dx.doi.org/10.1080/13594320701275833>

Evidências preliminares de validade psicométrica da versão portuguesa do Questionário de Capital Psicológico (PCQ-12) para o contexto moçambicano.

Preliminary evidence of psychometric validity of portuguese version of Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12) for the mozambican context.

Givaldo Carlos Candrinho^{1*}, Clayton Silva de Almeida²,
Antônio Virgílio Bittencourt Bastos³

***Correspondência:**
Givaldo Carlos Candrinho
gccandrinho@gmail.com

RECIBIDO: ABRIL 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumo

Introdução: compreender o capital psicológico tem sido importante para a Psicologia do Trabalho e das Organizações na melhoria dos resultados pessoais e profissionais face aos atuais desafios enfrentados no mundo de trabalho, sendo o PCQ-12 a principal medida para sua avaliação em contextos de comportamentos organizacionais positivos. Este estudo buscou validar a versão portuguesa do Questionário do Capital Psicológico (PCQ-12) de Viseu et al (2012), para amostras moçambicanas.

Método: o delineamento baseou-se na pesquisa instrumental, e seus participantes em número de 251 professores que atuavam em universidades públicas e privadas. Para tal foram testados três modelos de estrutura fatorial propostos: (1) modelo unifatorial; (2); modelo correlacionado de quatro fatores; (3) Modelo de segunda ordem, através de análise fatoriais confirmatória para examinar suas qualidades de ajustamento. **Resultados:** os resultados obtidos revelaram-se adequados ao modelo de segunda ordem ($\chi^2 = 134.346$ (44); $p < 0,001$; $\chi^2/gl = 3,05$; CFI = 0,923 e TLI = 0,884; RMSEA = 0,086 [0,070 - 0,103], coeficiente de confiabilidade 0,99).

Conclusão: indicando evidências preliminares de validade do PCQ-12, contrariando o estudo de Viseu et al., (2012) que revelou mau ajustamento deste modelo.

Palavras – Chaves: Capital psicológico, PQC-12, validade.

Abstract

Introduction: Understanding psychological capital has been important for Work and Organizational Psychology in improving personal and professional outcomes in the face of current challenges faced in the world of work, with the PCQ-12 being the main measure for its assessment in contexts of positive organizational behaviors. This study sought to validate the Portuguese version of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12) by Viseu et al. (2012) for Mozambican samples. **Method:** The design was based on instrumental research, and its participants numbered 251 professors working in public and private universities. For this purpose, three proposed factor structure models were tested: (1) single-factor model; (2); correlated four-factor model; (3) second-order model, through confirmatory factor analysis to examine their adjustment qualities. **Results:** The results obtained were adequate for the second-order model ($\chi^2 = 134.346$ (44); $p < 0.001$; $\chi^2/gl = 3.05$; CFI = 0.923 and TLI = 0.884; RMSEA = 0.086 [0.070 - 0.103], reliability coefficient 0.99). **Conclusion:** indicating preliminary evidence of the validity of the PCQ-12, contrary to the study by Viseu et al. (2012), which revealed poor adjustment of this model.

Keywords: Psychological capital, PQC-12, validity.

¹ Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Save – Moçambique

² Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – Brasil

³ Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia – Brasil

INTRODUÇÃO

O capital psicológico (PsyCap) é uma variável nova que emerge do Movimento da Psicologia Positiva. Em 1998, Seligman introduziu a noção da manutenção e reforço do bem-estar numa visão comportamentalista mais positiva, oferecendo uma nova abordagem às potencialidades e virtudes humanas, estudando as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e comunidades (Seligman, 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Pela centralidade na relação que os indivíduos estabelecem com a sua organização, suas tarefas e equipes de trabalho, a tradição de pesquisa em PsyCap tem quase duas décadas se tomarmos como marco inicial estudos de Luthans et al. (2004), ao introduzir o construto como uma variável pessoal de segunda ordem que envolve outros construtos (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo).

Para que um construto integre o campo de comportamento organizacional positivo Luthans e Youssef-Morgan (2017) sinalizam que devem ser tomadas em conta algumas premissas: (1) demonstrar claramente que possui uma índole positiva; (2) ter uma base científica; (3) possuir características singulares, no concernente ao meio organizacional; (4) apresentar capacidade de desenvolvimento ao longo do tempo, sendo passível de ser modificada e aprimorada; e afetar positivamente o rendimento laboral.

No caso do PsyCap, ele se apresenta como uma variável positiva, mensurável, suscetível de desenvolvimento, e impactante no desempenho, proposta por Luthans e seus colaboradores no contexto mais amplo de estudo dos pontos fortes dos recursos humanos positivamente orientados e capacidades psicológicas que podem ser medidas, desenvolvidas, e gerenciadas de forma eficaz para melhoria de desempenho no trabalho (Bastos & Candrinho, 2022).

Bastos e Candrinho (2022), apontam que a maioria de pesquisas sobre o PsyCap são hoje desenvolvidas utilizando-se duas versões de uma escala de autorrelato, construídas a partir de instrumentos já

existentes e validados para as quatro dimensões que o integram. A primeira, desenvolvida por (Luthans et al., 2007) é mais longa, de 24 itens denominada Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24). Seus itens foram todos adaptados de medidas estabelecidas de eficácia (Parker, 1998), esperança (Snyder et al., 1996), resiliência (Wagnild & Young, 1993) e otimismo (Scheier & Carver, 1985).

A segunda consiste em uma versão reduzida de 12 itens (PCQ-12), que atualmente tem sido a mais utilizada por preservar a qualidade psicométrica e ser um instrumento mais enxuto. Os 12 itens são derivados diretamente dos itens do PCQ-24 para medir cada um dos 4 recursos psicológicos de PsyCap (Ver Chevalier et al., 2022; Kačmár, 2022; Kamei, 2018; Pereira et al., 2018 para mais detalhes).

Nesta senda, este estudo foi conduzido com amostras moçambicanas buscando validar a versão portuguesa do Questionário do Capital Psicológico (PCQ-12) de (Viseu et al., 2012); bem como avaliar a validade fatorial dos indicadores (e.g., itens) que constituem a PCQ-12; aferir a validade discriminante da PCQ-12. Para tal foram testados três modelos de estrutura fatorial propostos por (Viseu et al., 2012): (1) modelo unifatorial; (2); modelo correlacionado de quatro fatores; (3) modelo de segunda ordem, através de análises fatoriais confirmatórias para examinar suas qualidades de ajustamento.

MARCO TEÓRICO

O mundo do trabalho tem vindo a alterar-se rapidamente devido à globalização, com novas formas de trabalhar (e.g., uso de plataformas digitais), novas condições de trabalho (e.g., semana de trabalho comprimida), alterações no mercado laboral (e.g., modificação da legislação ao nível da duração do período experimental em novos contratos de trabalho), que vieram provocar grandes mudanças ao nível da exigência e da complexidade das funções a desempenhar (Benvindo, 2021).

Estas alterações, por vezes, colocam as organizações num contexto de grande instabilidade, sendo necessário que possuam uma grande

capacidade de adaptação, para fazer face às constantes mudanças que ocorrem no meio laboral acompanhando o impacto da Quarta Revolução Industrial no mercado de trabalho, identificando a escala potencial de disrupção e crescimento ocupacional ao lado de estratégias para capacitar as transições de trabalho de declinando para papéis emergentes (World Economic Forum's [WEF] 2023).

Com isso, vários estudos do campo organizacional, assumem os colaboradores, como um bem valioso, tornando-se mais preponderantes que o capital financeiro, afirmando-se, como uma vantagem competitiva para as organizações. No caso do PsyCap tem se procurado compreender de que modo ele contribui para a criação de um posto de trabalho saudável e para o bem-estar dos trabalhadores (Cid et al., 2020; Chevalier et al., 2022; Formiga et al., 2019; Kačmár, 2022; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Pereira et al., 2018).

Luthans e Youssef-Morgan (2017); Luthans et al. (2007a) definem o PsyCap como um estado psicológico positivo de um indivíduo caracterizado por: (1) ter confiança (autoeficácia) para enfrentar e empregar o esforço necessário para ter sucesso em tarefas desafiadoras; (2) fazer uma atribuição positiva (otimismo) sobre obter sucesso no presente e no futuro; (3) progredir em direção ao objetivo se, quando necessário, redirecionar os esforços para tais objetivos (esperança) com o intuito de superá-los; e (4) quando confrontado por problemas e dificuldades, resistir e recuperar e ir mais além (resiliência) para obter sucesso.

Estudos atuais têm evidenciado que o PsyCap influencia a escolha das atividades e dos ambientes ou situações; determina, igualmente quanto esforço o indivíduo vai dispende, e durante quanto tempo persistirá perante obstáculos e más experiências; a percepção acerca da capacidade própria influencia, ainda, os processos de pensamento e as reações emocionais perante as situações (Chevalier et al., 2022; Kačmár, 2022).

Antunes (2022) salienta que as demandas que a globalização trás influencia a maneira de ser, pensar, e agir dos indivíduos no ambiente de trabalho e

que as organizações dependem das habilidades e desempenho das suas equipes para elevar a qualidade e contribuir na produção. Daí que, para Bastos e Candrinho (2022) o PsyCap pode prever desempenhos mais inovadores, mais criativos e solução de problema, assim como da sua influência sobre a qualidade de vida pessoal, e no trabalho.

Ao nível de análise, como sugere sua definição, para Cid et al. (2020); Pereira et. (2018) o construto se situa na esfera individual, dado que estamos na presença de um estado psicológico próprio de cada indivíduo, e em um segundo plano na esfera organizacional vinculando seus produtos ao desempenho das próprias organizações em termos de eficiência e efetividade. Nesse nível se expande a análise para os resultados da produtividade e melhoria da competitividade das organizações ao incorporar, como um dos indicadores de efetividade a responsabilidade social das empresas.

Apesar de possuir relativa estabilidade, o PsyCap apresenta características que apontam para um desenvolvimento contínuo. Os avanços de estudos sobre validade da sua estrutura interna (PCQ-12) podem ser acompanhados através de publicações no campo das organizações e do trabalho.

Ver: Alifuddin & Widodo, 2021; Benvindo, 2021; Cid et al. 2020; Ferreira, 2019; Kamie et al. 2018; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Luthans et al., 2007a, 2007b).

No que cerne à essência deste conceito, Viseu et al. (2012); Formiga et al. (2019), salientam que não existe um consenso quanto à forma como o PsyCap deve ser interpretado, se como um construto de primeira ou de segunda ordem que agrega as dimensões autoeficácia, esperança, resiliência, otimismo, existindo aspectos que favorecem ambas as formas de interpretação. Para Alifuddin e Widodo (2021) a linha de investigação estabelecida por Luthans e seus colaboradores, definiu de forma concreta, o raio de ação de cada um dos fatores que compõe o PsyCap, ainda que existam alguns pontos comuns entre eles: (a) assentam em bases positivas; e (b) em termos de investigação verifica-se que estão positivamente correlacionados e que têm um impacto semelhante nas organizações.

Cada um dos fatores exerce influência positiva na satisfação com o trabalho e no desempenho laboral, potenciando comportamentos que contribuem para a diminuição dos níveis de turnover, sugerindo que elevados níveis de PsyCap favorecem às organizações, lhes possibilitando obter resultados satisfatórios.

Adentrando na essência deste estudo, adaptar e validar um instrumento são passos distintos, porém complementares. Avaliar a estrutura fatorial do instrumento refere-se apenas a um aspecto de estudo de validação. Os passos exigidos em um processo de validação de um instrumento psicológico são diversos, não existindo consenso na literatura sobre quais e quantas evidências de validade o instrumento deve possuir para ser considerado válido. Sugerindo-se que quanto mais evidências o instrumento fornecer, melhor, visto que isso tende a aumentar a confiabilidade da medida.

A primeira etapa refere-se à avaliação de sua estrutura fatorial. Feito isso, Borsa et al. (2012); Ferreira (2019); Formiga (2019), sinalizam que diversas outras evidências de validade devem ser realizadas, tais como a avaliação da validade de conteúdo e de critério do instrumento, realizadas a partir da comparação dos seus resultados com aqueles obtidos através de outras medidas equivalentes.

Constituem também formas de buscar evidências de validade para instrumentos, análises de consistência interna interitens, como pontuam Damásio (2022); Valentini & Damásio (2016) avaliação da precisão (confiabilidade e fidedignidade), em que Alfa de Cronbach e Omega do McDonald's têm sido os indicadores mais usados, bem como avaliação da consistência da medida em tempos distintos (estabilidade temporal) do teste-reteste que é o cálculo de coeficiente de precisão que tem como objetivo avaliar estabilidade ou consistência dos resultados de um teste duas ocasiões diferentes.

Urbina (2007), salienta que essas evidências devem ser também avaliadas por outros pesquisadores que não apenas os autores do instrumento, incrementando ainda mais sua validade. Esta etapa pode ser subdividida em duas grandes áreas: (1) validação do instrumento para o novo contexto, (2) validação do

instrumento para estudos transculturais (envolvendo diferentes versões do mesmo instrumento). Esta proposta contrária a de Paschoal e Tamayo (2004), que defendem para validação de um instrumento de pesquisa a consideração de três aspectos: a) realizar a análise fatorial da escala, possibilitando a divisão do instrumento em fatores (dimensões) e a identificação das variáveis representativas do instrumento; b) verificar o nível de confiabilidade das respostas atribuídas aos itens, a escala deve apresentar um alfa de Cronbach aceitável; c) o tamanho da amostra deve ser representativo da população, caso contrário a amostra será inadequada para a validação fatorial.

Em pesquisas atuais em torno da validação de instrumentos, em relação à análise de confiabilidade, as evidências apresentadas tem ignorado o Alfa de Cronbach como indicador de consistência interna. Isso se deve pelo fato princípio de “tau-equivalência” do Alfa que pressupõe que todos os itens têm importância que o constructo, isto é, que todos os itens vão ter a mesma carga fatorial, o que não constitui verdade, pois existem itens mais fortes e itens menos fortes, por isso raramente esse princípio é encontrado em pesquisas. Além do Alfa de Cronbach, de acordo com os padrões de qualidade psicométrica vigentes nesta matéria, também pode ser incluído o coeficiente de consistência interna Omega do McDonald's (Damásio, 2022).

Viseu e colaboradores (2012), com o intuito de avaliarem a fiabilidade do PCQ-12 adaptaram e testaram para o contexto português o instrumento com recurso a uma análise fatorial confirmatória concorrentes de estruturas fatoriais: (i) modelo de um único fator; (ii) modelo de segunda ordem, com os quatro construtos e um construto do PsyCap separadamente e; (iii) quatro construtos, componentes do PsyCap, independentes, porém relacionados uns aos outros.

Os autores verificaram que o modelo de correlação entre os quatro fatores foi o que apresentou melhores resultados de ajustamento. Embora tenha sido obtido um índice global $S-B\chi^2(48) = 67.43$, $p < 0,05$ em todos os restantes índices foram apresentados valores que revelam um bom ajustamento, $*CFI =$

0.975, SRMR = 0.048, *RMSEA = 0.050 e 90% CI *RMSEA = [0.015;0.076]. Além disso, o estudo revelou que a maioria das ponderações fatoriais obtidas pelos itens, na subescala a que pertencem foram superiores a 0.71, revelando-se, assim, excelentes. Os valores de Δ^*CFI (0.077; 0.175), também revelam que este é o modelo de estrutura fatorial que melhor se ajusta aos resultados obtidos. Por seu turno, a fiabilidade da escala global permitiu obter um índice 0.95, sendo os valores obtidos neste índice iguais ou superiores a 0.70 para todas as quatro subescalas do PCQ-12.

Para aos restantes modelos, no que diz respeito ao modelo unifatorial do PCQ-12, os resultados do estudo de Viseu et al (2012) indicaram que este não é suportado pelos dados empíricos, tendo sido obtido um $S-B\chi^2$ (54) = 132.17, $p < 0.001$, *CFI=0.898. Além disso, o índice absoluto *RMSEA revela um fraco ajustamento deste modelo, sendo *RMSEA = 0.094. Isto, embora o índice SRMR apresente um bom ajuste, pois foi obtido um valor de SRMR = 0.078. Todas as ponderações dos itens no fator foram positivas e estatisticamente significativas, tendo apenas sido obtido um peso fatorial abaixo do aceitável no item 9, com 0.32. A consistência interna também apresenta um valor elevado com $\Omega_w = 0.92$.

Por seu turno, no modelo de segunda ordem, o índice global $S-B\chi^2$ (50) = 199.51, $p < 0.001$, revela um mau ajustamento deste modelo, sendo este resultado corroborado por todos os restantes índices de ajustamento, com *CFI = 0.805, SRMR=0.258, *RMSEA = 0.133 e 90% CI *RMSEA = [0.114;0.152]. Em todo o caso, as cargas fatoriais de todos os itens na subescala a que pertencem são superiores a 0.45, pelo que podem ser consideradas aceitáveis. Quanto aos valores de fiabilidade ou consistência interna obtidos, apenas um se verifica ser inferior a 0.70, subescala de resiliência, em que foi obtido um valor de 0.69. Na escala global a fiabilidade revelou-se muito elevada, sendo $\Omega_w = 0.96$ (Viseu et al., 2012).

MATERIAS E MÉTODO

Desenho

Este estudo se caracteriza como empírico, de corte transversal e correlacional com escopo confirmatório-descriptivo, o desenho utilizado fundamentalmente instrumental, uma vez que está diretamente ligado a aspectos psicométricos de validação e adaptação de instrumentos. (Ato et al., 2013; Montero & León, 2005), a fim de poder estudar o fenômeno a partir de suas múltiplas facetas.

Participantes

Por meio dos dados pessoais, constatou-se que a média de idade dos participantes se situou em 40 (DP=8,3), variando entre 26 e 70 anos, na sua maioria homens 143 (57%), em relação às mulheres 108 (43%). Os dados ocupacionais revelaram professores com titulação de mestrado 104 (41,4%), doutorado 67 (26,7%), graduação 62 (24,7), e especialização 18 (7,2%). Desses 178 (71%) atuavam em instituições de ensino superior públicas e 78 (29%) em particulares, sendo 196 (78%) com vínculo contratual a tempo integral e 55 (22%) a tempo parcial.

Ainda 118 (47%) atuavam em programa de pós-graduação e 133 (53%) que não; 112 (45%) beneficiavam de bolsa de investigação e 139 (55%) não; 135 (46%) desenvolviam projetos de extensão e 116 (54%) não; 145 (42%) desenvolvia atividade de gestão e 106 (58%) não, 84 (34%) ocupava alguma representação em conselhos superiores, 167 (66%) não.

INSTRUMENTO

O PsyCap foi mensurado através do PQC-12 validado por Viseu et. al. (2012) para Portugal, baseado no PCQ-12 desenvolvido por Luthans et al. (2007a), para medir cada uma das quatro dimensões: três itens para avaliar cada uma (esperança, dentre eles “Há muitas formas de contornar qualquer problema”; autoeficácia “Eu me sinto confiante analisando um problema de longo prazo para encontrar uma solução”; otimismo “Eu

estou otimista com o que vai acontecer comigo no futuro, no que se refere ao meu trabalho”; resiliência “Eu geralmente lido bem com coisas estressantes no trabalho”). As respostas foram em numa escala tipo Likert, de cinco pontos.

PROCEDIMENTOS

Aspectos éticos de coleta de dados

A coleta de dados foi iniciada após aprovação pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação – PROPG/UFBA, bem como pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, através do Programa Estudante Convênio – Pós-graduação (PEC-PG) a qual esta pesquisa teve financiamento, sob ofício 061/2020 PPGPSI/IPS/ UFBA datado de 26 de novembro de 2020.

As pessoas que concordaram em participar do estudo fizeram de forma voluntária, através da aceitação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), tendo se garantido a confidencialidade dos dados coletados e respeitado seu interesse e disponibilidade em acessar ao *Survey Monkey* para responder ao questionário.

Validação do PQC-12

Nesta etapa de análise de validade por juízes, avaliou-se teoricamente o instrumento em termos de fidedignidade, validade e operatividade. Foi pedido a 3 professores/pesquisadores com doutoramento em áreas da Psicologia para que avaliassem a clareza de cada item e a consistência do instrumento. As principais questões levantadas foram em relação a aspectos de compreensão dos itens, semelhança de ideias e sobreposição de itens. Com base nessas avaliações, o instrumento não sofreu reformulações nos itens, nem na redação, pois a da análise semântica e lexical do português europeu (Portugal) e português moçambicano quase que não diferem, além disso

Moçambique tem o português como língua oficial e de ensino.

Para a validação semântica do PQC-12, um pré-teste foi submetido à avaliação de 15 professores universitários de ambos os sexos e de instituições de ensino superior moçambicanas públicas e particulares. O pré-teste visou identificar o nível de compreensão dos itens e das instruções para resposta. Em decorrência disso, este não sofreu nenhuma modificação, adaptação e ajuste.

Todos esses procedimentos foram realizados respeitando às Diretrizes ITC para tradução e adaptação de testes foi preparada entre 2005 e 2015 para melhorar a primeira edição e responder aos avanços em testes de tecnologia e práticas, que contem As 18 diretrizes estão organizadas em seis categorias para facilitar seu uso: Pré-condição, desenvolvimento de teste, confirmação, administração, pontuação e interpretação, documentação (ITC, 2017; Muñiz et al. 2013).

De modo geral o processo de validação desta pesquisa se baseou na proposta de Ato et al. (2013, p. 1038, ver também Montero & León, 2005), que sinaliza três pilares metodológicos que sustentam o processo de design, medição e análise, estreitamente relacionados com as quatro formas de validade de pesquisa postuladas por si: (1) interna se refere a capacidade de controlar o efeito de terceiras variáveis que podem ser causas alternativas à causa investigada; (2) externa se refere à capacidade de generalizar os resultados para outros participantes, para outros contextos e para outros momentos temporais, (3) do constructo se refere à capacidade de definir e operacionalizar adequadamente variáveis de pesquisa (4) da conclusão estatística refere-se a se o método de análise utilizado está correto e se o valor das estimativas aproxima-se do da população (Ato et al., 2013).

ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram processados com recurso ao software *Jeffreys's Amazing Statistics Program (JASP) 0.16.4.0* (Goss-Sampson, 2020), através de análises descritivas, com o objetivo de verificar tanto a normalidade da distribuição das respostas em cada item, quanto as medidas de tendência central e desvio da estrutura interna do PCQ-12 e Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com o objetivo de identificar a solução fatorial mais satisfatória da escala. Finalmente, investigou-se a consistência interna dos fatores extraídos.

Para tal utilizou-se o método de estimação Robust Diagonally Weighted Least Squares (RDWLS), de acordo com (DiStefano & Morgan, 2014; Li, 2016), e os índices de ajuste utilizados foram: C^2 ; C^2/df ; Comparative Fit Index (CFI); Tucker-Lewis Index (TLI); Standardized Root Mean Residual (SRMR) e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Onde valores de c^2 não devem ser significativos; a razão c^2/df deve ser < que 5 ou, preferencialmente, < que 3; CFI e TLI devem ser > que 0,90 e, preferencialmente acima de 0,95; RMSEA devem ser < que 0,08 ou, preferencialmente < que 0,06, com intervalo de confiança (limite superior) < 0,10 (Brown, 2006; Damásio, 2022). E a confiabilidade do indicador de consistência interna foi feita através do teste de Alfa de Cronbach e Omega do McDonald's.

RESULTADOS

O primeiro passo para a validação do PQC-12 foi a verificação da normalidade da distribuição das respostas dos participantes. Considerando a escala *Lickert* de cinco pontos foi possível verificar que as respostas ficaram entre 3 e 4 (não discordo nem concordo e concordo), conforme resumidas na Tabela 1 na escores médios dos itens que estruturam o PsyCap docentes universitários moçambicanos.

Tabela 1.

Resultados da análise descritiva univariada e multivariada dos itens do PCQ-12 (N = 251)

Item	Media	DP	Assimetria	Curtose	Min	Max
Item 1	3.986	1.042	-1.143	0.947	1.000	5.000
Item 2	3.935	1.044	-1.018	0.604	1.000	5.000
Item 3	4.291	0.714	-1.211	2.978	1.000	5.000
Item 4	3.946	0.979	-0.959	0.788	1.000	5.000
Item 5	3.477	1.099	-0.457	-0.385	1.000	5.000
Item 6	4.029	1.040	-1.259	1.224	1.000	5.000
Item 7	4.265	0.810	-1.502	3.504	1.000	5.000
Item 8	3.882	0.904	-0.854	1.052	1.000	5.000
Item 9	4.301	0.793	-1.508	3.486	1.000	5.000
Item 10	3.186	1.273	-0.207	-0.952	1.000	5.000
Item 11	3.853	0.961	-0.802	0.606	1.000	5.000
Item 12	3.186	1.235	-0.371	-0.765	1.000	5.000

Na Tabela 1 é possível observar que os escores médios dos itens da estrutura do PsyCap variam entre si. Apesar da variação existe de homogeneidade entre eles, se considerarmos alguns valores de DP.

Tomando como base o estudo de Viseu et al. (2012) a seguir são apresentados resultados obtidos nas AFC dos três modelos de estrutura propostos para o PCQ-12: o modelo unifatorial, modelo de correlação entre os quatro fatores, e modelo de segunda ordem.

Tabela 2.

Índices de ajuste de cargas fatoriais estandardizadas para os modelos de estrutura propostos para o PCQ-12 (N = 251)

Modelo unifatorial		Modelo de correlação entre os quatro fatores		Modelo de segunda ordem	
Item	Carga fatorial	Fator	Carga fatorial	Fator	Carga fatorial
0001	0.491	Factor 1	0.576	Factor 1	0.999
0002	0.640		0.851	Factor 2	1.000
0003	0.486		0.522	Factor 3	1.000
0004	0.607	Factor 2	0.764	Factor 4	0.972
0005	0.532		0.629		
0006	0.548		0.527		
0007	0.501		0.603		
0008	0.688	Factor 3	0.720		
0009	0.504		0.543		
0010	0.553		0.798		
0011	0.719	Factor 4	0.806		
0012	0.451		0.666		

Os dados da Tabela 2 acima mostram que entre os três modelos de estrutura propostos para o PCQ-12 o modelo de segunda ordem foi o que apresentou melhores cargas fatoriais.

No que diz respeito aos modelos propostos para a estrutura fatorial do PCQ-12, os valores dos índices globais de ajuste encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3.

Índices de ajuste de cargas fatoriais estandardizadas para os modelos de estrutura propostos para o PCQ-12 (N = 251)

	c2 (gl)	c2 (gl)	c2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA (90% IC)	Cronbach's α	McDonald's ω
Modelo unifatorial	140.465 (54)		2,60	0.926	0.909	0.105	0.076 [0.061–0.092]	0.849	0.847
Modelo de correlação entre os quatro fatores	223.873 (48)		4,66	0.421	0.204	0.175	0.115 [0.100 – 0.130]	0.757	0.770
Modelo de segunda ordem	134.346 (44)		3,05	0.923	0.884	0.109	0.086 [0.070 – 0.103]	0.903	0.905

Os resultados (Tabela 2) da análise fatorial confirmatória revelaram que o fator modelo de segunda ordem foi o que apresentou melhores índices de ajuste indicadores analisados, quando comparados com os restantes modelos: $c2 = 134.346$ (44); $p < 0.001$; $c2/gl = 3,05$; $CFI = 0.923$ e $TLI = 0.884$; $RMSEA = 0.086$ IC 90% [0.070 – 0.103], confiabilidade da escala global foi muito elevada ($\alpha = 0.903$; $\omega = 0.905$).

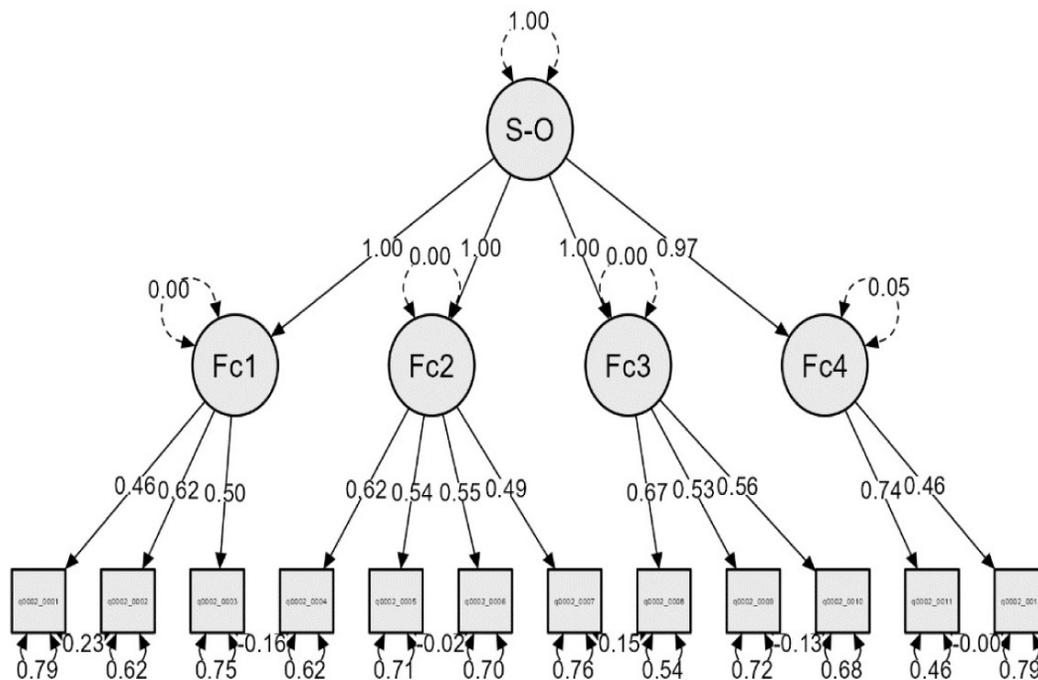
Em relação ao primeiro modelo os valores dos índices de ajuste de indicaram um: $c2 = 140.788$ (54); $p < 0.001$; $c2/gl = 2,60$; $CFI = 0.926$ e $TLI = 0.909$;

$RMSEA = 0.076$ [0.061– 0.092], a consistência interna apresenta um valor elevado com $\alpha = 0.849$ e $\omega = 0.847$ também elevado. O segundo modelo apresentou um: $c2 = 223.873$ (48); $p < 0.001$; $c2/gl = 4,66$; $CFI = 0.421$ e $TLI = 0.204$; $RMSEA = 0.115$ [0.100 – 0.130], fiabilidade da escala global permite obter uma a consistência interna ($\alpha = 0.757$; $\omega = 0.770$) aceitável.

A Figura 1 apresenta o modelo final e as cargas de cada um dos itens para os fatores de primeira ordem e destes para os fatores de segunda ordem.

Figura 1.

Representação gráfica da estrutura fatorial do PCQ-12 em professores universitários



Os dados de validade de conteúdo revelam que entre o Fator1_Esperança, Fator2_Autoeficácia, Fator3_Otimismo, e Fator4_Resiliência mantêm um grau de interdependência.

DISCUSSÃO

Os passos exigidos em um processo de validação de um instrumento psicológico segundo Urbina (2007), são diversos não existindo na literatura consenso sobre quais e quantas evidências de validade o instrumento deve possuir para ser considerado válido. Por isso propusemos uma validação preliminar esperando que mais evidências sejam feitas, visto que isso tende a aumentar a confiabilidade da

medida. A etapa de busca por evidências de validade de um instrumento pode ser subdividida em duas grandes áreas, a primeira referindo-se à validação do instrumento para o novo contexto, e a segunda referindo-se à validação do instrumento para estudos transculturais (envolvendo diferentes versões do mesmo instrumento).

Para os objetivos deste artigo, tendo como referência o estudo de Viseu et al. (2012) foram testados três modelos concorrentes de estruturas fatoriais do PsyCap, buscando validar a versão portuguesa do PCQ-12; avaliar a validade fatorial dos indicadores (i.e., itens) que constituem a PCQ-12, aferir a sua validade discriminante.

No que concerne a estrutura fatorial, testados os

modelos os resultados revelaram melhores índices de ajuste para o modelo de segunda ordem, contrariando os resultados obtidos em amostras da população portuguesa segundo o estudo de Viseu et al. (2012) que revelou mau ajustamento para o modelo.

Vários estudos (Alifuddin & Widodo, 2021; Benvindo, 2021; Cid et al., 2020; Chevalier, 2022; Ferreira, 2019; Formiga, 2019; Kačmár, 2022; Kamei et al. 2018; Luthans & Youssef-Morgan, 2017) apontam o modelo de segunda ordem com bons índices, sendo que permite calcular os escores para dimensão geral do PsyCap e para as dimensões específicas.

Embora tenha se observado um baixo ajuste do índice SRMR, o TLI abaixo das expectativas, o RMSEA muito no limite do ajuste esperado, conforme a literatura recomenda, entre os modelos o teste Qui-quadrado estabelece que há diferenças significativas entre os modelos, demonstrando a princípio que o modelo de segunda ordem é o mais equivalente aos resultados da amostra, isto é, respeita a estrutura dos dados, quando comparado com os restantes modelos. Além disso, o CFI do modelo está próximo das expectativas dos pontos de corte (Brown, 2006; Damásio, 2022).

Outra evidência de validade fatorial do PQC-12 foi demonstrada pelos coeficientes de confiabilidade, em que o modelo de segunda ordem apresentou valores bastante satisfatórios de consistência interna através do Alfa de Cronbach e Omega do McDonald's mencionados por (Damásio, 2022; Valentini & Damásio, 2016). Neste quesito os dados corroboram com os vários estudos sobre evidências sobre a qualidade psicométrica do PQC-12, (Ver Cid, 2020; Alifuddin & W. Widodo, 2021; Ferreira, 2019; Kačmár, 2022; Viseu et al., 2012 para mais detalhes).

Apesar dessa evidência, Damásio (2022); Urbina (2004) consideram o uso de coeficientes de confiabilidade não ser melhor indicador para suportar a validade fatorial de um instrumento, e.g. Alfa de Cronbach tem o princípio de "tão - equivalente" o qual nos diz que todos os itens do instrumento são iguais, sugerindo que qualquer um dos modelos poderia ser considerado adequado na sua conceptualização, quando na verdade a AFC através das cargas dos itens

vai nos mostrar os itens mais relevantes.

A análise do PsyCap enquanto fator de segunda ordem encontra corroboração nos postulados da teoria dos recursos psicológicos de Hobfoll (2002, citado por Viseu et al., 2012), dado que esta enfatiza que, para uma melhor compreensão de determinados construtos, estes devem estar organizados num fator de ordem maior.

Neste estudo os modelos unifatorial e correlacional de quatro fatores apresentaram coeficientes de confiabilidade aceitáveis, porém inferiores ao modelo de segunda ordem. Com esses resultados, os dados sugerem que o PCQ-12 não funciona da mesma forma em todas as culturas, sendo, por vezes, obtido um coeficiente de fiabilidade inferior a 0.70 (Viseu et al., 2012).

Este estudo traz contribuições importantes para o avanço do conhecimento, primeiramente para a pesquisa por ser o primeiro sobre validade do PQC-12 no país, contribuindo para a cobertura de uma possível lacuna de revisão teórica e empírica sobre o PsyCap.

Esta pesquisa é passível de um paralelo comparativo com alguns aspectos candentes ao PQC-12, verificado no estudo de (Viseu et al., 2012). O tamanho da amostra constituiu limitação nas análises, pois se comparado o número de docentes de todas as instituições de ensino superior moçambicanas, poderia ter sido maior. Constituiu limitação também o instrumento, por avaliar apenas dois itens na dimensão otimismo.

Tudo isso pode ter influenciado as cargas fatoriais e os índices de ajuste apresentados para os modelos unifatorial e de correlação entre os quatro fatores. Nestas circunstâncias é recomendado para estudos futuros, o uso de amostras representativas (acima de 400 sujeitos), e o uso de pelo menos três itens por dimensão para a realização de uma análise fatorial confirmatória.

Estas limitações até certo ponto são acauteladas pelo ITC (2017); Muñiz e Hambleton (2013) na Escala de Pontuação e Diretrizes de Interpretação, segundo a qual, mesmo que um teste tenha sido adaptado através de procedimentos tecnicamente sólidos, e a validade dos resultados dos testes já tenha

sido estabelecida até certo ponto, deve-se ter em mente que as divergências entre os grupos podem ser interpretadas de muitas maneiras por causa de diferenças entre os países e/ou culturas participantes.

FINANCIAMENTO

Este trabalho foi apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, através do Programa Estudante Convênio – Pós-graduação (PEC-PG).

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, através do Programa Estudante Convênio – Pós-graduação (PEC-PG) pela concessão da bolsa de estudo no momento da pesquisa. Ao Prof. Doutor. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, meu orientador de doutorado, pela coautoria. Ao Clayton Silva de Almeida, pela colaboração na análise de dados e coautoria.

CONFLITOS DE INTERESSES

O autor do presente manuscrito declara pertencer ao corpo docente universitário do contexto em que se realizou o estudo e todos os coautores estão cientes desta submissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alifuddin, M & Widodo, W. (2022). The Effect of Adversity Quotient on Psychology Capital and Performance: Evidence from Indonesian Teachers. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies (JHSSS)*, 47-53. <https://doi.org/10.32996/jhss>
- Antunes, R. (2022). *Capitalismo Pandêmico (1ª ed)*. Boitempo. São Paulo. ISBN 978-65-5717-158-5
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bastos, A. V. B e Candrinho, G. C. (2022). Capital Psicológico Positivo – suas implicações para a pesquisa e para a prática profissional. In Vasquez, A. C. S e Hutz, C. S (Eds.), *Psicologia Positiva Organizacional e de Trabalho na Prática – Gestão, Liderança e Pessoas*. Vol.2. Editora Hogrefe
- Benvindo, J. M. P. (2021). Contributo para adaptação e validação de uma medida de capital psicológico positivo: Compound PsyCap Scale (CPC-12). *[Dissertação de Mestrado]* Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-43. <https://doi:http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd Ed)*. Guilford Press
- Chevalier, S., Calmé, I., Coillot, H., Le R. K., & Fouquereau, E. (2022). How Can Students' Entrepreneurial Intention Be Increased? The Role of Psychological Capital, Perceived Learning From an Entrepreneurship Education Program, Emotions and Their Relationships. *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 18 (1), 84-97, <https://doi.org/10.5964/ejop.2889>
- Cid, D. T., Martins, M. do C. F., Dias, M. & Fidelis, A. C. F. (2020). Questionário de Capital Psicológico (PCQ-24): Evidências Preliminares de Validade Psicométrica da Versão Brasileira. *Psico-USF*, v. 25, n. 1, p. 63-74, jan./mar <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250106>
- Damásio, B. F. (2013). Contribuições da análise fatorial confirmatória multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *PsicoUSF*, 18(2), 211-220. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712013000200005>
- Damásio, B. F. (2022, novembro 21). *Alfa Cronbach – Por que você não deve mais usar esse indicador de fidedignidade*. Youtube. [Video] Link de acesso <https://youtu.be/Q-egj2XZn3c>
- DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>

Ferreira, F. L., Gonçalves, C. A., Cristino, J. M. M., & Cardozo, E. A. A. (2019). Validação Cultural da Escala PCQ-24 Para o Idioma Português-BR. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 20, p. 528-544, jan./dez. <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb>

Formiga, N. S., Franco, J. B. M., Neto, A. D. de S., Guimarães, W. N. C., Oliveira, M. A. P., Pereira, G. A., & Estavam, I. D. (2019). A medida de capital psicológico positivo: evidência da invariância fatorial em trabalhadores de distintas profissões em João Pessoa-PB e Natal-RN: English. *Psicologia E Saúde Em Debate*, 5(1), 19-36. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A3>

Goss-Sampson, M. (2019). *Statistical analysis in JASP: a guide for students*. Centre for Science and Medicine in Sport & Exercise University of Greenwich. 2a. Ed

International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Testes (Second edition)*. Translation authorized by Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). <https://www.intestcom.org/>

Kačmár, P., Kušnírová, K., Dudášová, L., Vaculík, M., Procházka, J. (2022). Measuring Psychological Capital In The Slovak Language: Validation Of The Revised Compound Psycap Scale (CPC-12R_SK). *Československá Psychologie/Ročník Lxvi/Číslo 6* <https://Doi.Org/10.51561/Cspsych.66.6.546>

Kamei, H., Ferreira, M. C., Valentini, F., Peres, M. F. P., Kamei, P. T., Damásio, B. F. (2018). Questionário de Capital Psicológico - Versão Reduzida (QCP-12): evidências de Validade da Versão Brasileira. *Psico-USF*, v. 23, n. 2, p. 203-214, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230202>

Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936-49 <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>

Luthans F., Avolio B. J. Avey, J. B & Norman S. M (2007b). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Pers. Psychol.* 60: 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

Luthans, F. Luthans K., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Journal Business Horizons*, 47/1 47 p. 4550. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C.M (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 4:339-66. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2007a) Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford: *Oxford University Press*. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>

Montero, I., & León, O. G. (2005). Um sistema de classificação do método nos relatórios de pesquisa em Psicologia. *Revista Internacional de Psicologia Clínica e da Saúde*, 5(1), 115-127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701007>

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Diretrizes para tradução e adaptação de testes: Segunda edição. *Psicotema*, 25, 151-157

Parker, S. (1998). Enhancing role-breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 835-852

Pereira, G. A., Formiga, N. S., & Estevam, I. D. (2018). Escala de capital psicológico positivo: Evidência de uma medida em enfermeiros de um hospital público na cidade de Natal – RN. *Psicologia PT*. 1. 1-16. <https://www.researchgate.net/publication/327721802>

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4 (3), 219-247. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.4.3.219>

Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 2019. 15:1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counselling and Development*, 73(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>

Urbina, S. Essentials of psychological testing. New Jersey: John Wiley & Sons, 2004.

Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>

Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. ECOS. Volume 2, Número 1

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, New York, n. 1, p. 165- 178

WEF. (2023). Future of Jobs Report 2023: insight report. https://www.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Ajuste y validación escalas de confianza escolar en la Educación Secundaria Pública en Chile

Adjustment and validation of school trust scales in Public Secondary Education in Chile

Macarena Sánchez Bachmann^{1*}, Javiera Peña Fredes¹, José Weinstein Cayuela¹

***Correspondencia:**
Macarena Sánchez Bachmann
macarena.sanchez2@mail.udp.cl

RECIBIDO: MAYO 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

Propósito: En base al trabajo de Hoy y Tschannen-Moran (2003) se propone un instrumento ajustado para medir la confianza relacional en escuelas públicas de Chile. Corresponde a un cuestionario con el que se construyeron 9 escalas que miden la confianza de directores, docentes y estudiantes en los demás miembros de la comunidad escolar. **Método:** Este cuestionario fue aplicado a directores, docentes, y estudiantes 16 a 18 años, de 54 liceos públicos de la región metropolitana de Chile. Se validaron y ajustaron las escalas de confianza relacional utilizando análisis factorial exploratorio. **Resultados:** El principal ajuste propuesto es desagregar la dimensión confianza en 'clientes' propuesta por Hoy y Tschannen-Moran (2003) que agrupaba la confianza en apoderados y estudiantes en una sola escala. Con los datos locales no fue posible ajustar el modelo conjunto, mientras que los datos muestran un buen ajuste y una buena consistencia interna cuando la confianza en ambos actores es medida por separado. **Conclusiones:** Se constata un alto nivel de confianza relacional en los liceos públicos. Destaca la alta confianza de las y los directores en los demás miembros de la comunidad escolar y de las y los estudiantes en sus docentes. Finalmente, se plantean algunas limitaciones y prospectivas de investigación utilizando las escalas de confianza validadas.

Palabras claves: Confianza escolar; educación; confianza relacional; clima escolar.

Abstract

Purpose: Based on the work of Hoy and Tschannen-Moran (2003), an adjusted questionnaire designed to measure relational trust in public schools in Chile is proposed. The questionnaire is composed of 9 scales that measure the confidence of principals, teachers and students in other members of the school community. **Method:** This questionnaire was applied to principals, teachers and students of 3rd and 4th grade (youth from 16 to 18 years old) of 54 public schools in the metropolitan region of Chile. Based on these data, the relational trust scales were validated and adjusted using exploratory factor analysis. **Findings:** The main adjustment proposed is to disaggregate the dimension of trust in 'clients' proposed by Hoy and Tschannen-Moran (2003), which grouped trust in parents and students in a single scale. With the local data it was not possible to fit the joint model, while the data shows a good fit and good internal consistency when trust in both actors is measured separately. **Conclusions:** Using the validated relational trust indicators, a high level of relational trust can be noted in public schools. The high confidence levels of principals in other members of the school community and of the students in their teachers stands out. Some limitations and prospectives of research using these validated confidence scales are proposed.

Keywords: School trust; Education; Relational Trust; School climate.

INTRODUCCIÓN

La confianza es fundamental para los procesos educativos, facilita la cooperación, permite la construcción de una cultura escolar abierta y compartida, y es crucial para una experiencia de aprendizaje positiva. Al ser un concepto de uso común, cuenta con múltiples definiciones (Rousseau et al., 1998) lo que constituye un desafío para su operacionalización y consecuente medición. Hoy y Tschannen-Moran (2003) proponen un modelo conceptual y un cuestionario que permite construir indicadores de confianza relacional en el contexto escolar, que ha sido aplicado y validado en Estados Unidos. En base a estas definiciones, en este artículo se propone un instrumento validado para el contexto chileno.

El instrumento tiene 9 indicadores de confianza relacional para la educación secundaria pública en Chile: confianza de las y los docentes en 1) pares docentes; 2) estudiantes; 3) directores y 4) apoderados; de las y los directores en 5) docentes; 6) estudiantes; y 7) apoderados; y de las y los estudiantes en 8) directores y 9) docentes. El cuestionario de confianza escolar fue aplicado en 50 liceos públicos de la región metropolitana de Chile en el año 2021. En base a estos datos, se analizaron las escalas de confianza de cada actor por separado (datos de encuestas a estudiantes, a docentes y a directores). Utilizando análisis factorial confirmatorio, los modelos propuestos inicialmente no muestran un buen ajuste, por lo que se analizan los datos de cada actor con modelos de análisis factorial exploratorio, excluyendo las preguntas del cuestionario que no muestran una relación consistente con su constructo.

De esta forma se propone un modelo de medición de la confianza relacional escolar ajustado y validado en base a datos locales. Asimismo, en base a los indicadores validados se describen los niveles de confianza relacional de los distintos actores escolares en los demás miembros de la comunidad.

MARCO CONCEPTUAL

La confianza es un constructo difícil de asir conceptualmente (Mayer et al., 1995). Dentro de sus definiciones es posible distinguir un núcleo de elementos y axiomas que orientan su definición. Primero, la confianza emerge como aspecto clave en contextos de interdependencia, en que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin la otra parte de la relación (Rousseau et al., 1998). Segundo, depositar la confianza en otro, ya sea individuos, grupos o instituciones implica creer que éste actuará de modo tal que no causará daño a quien confía (Mishra, 1996; Sztompka, 2003). Tercero, confiar implica la voluntad a tomar el riesgo de hacerlo y asumir con ello una posición de vulnerabilidad respecto al depositario de la confianza (Lewis & Weigert, 1985). La confianza permite reducir los niveles de incertidumbre de cualquier relación o sistema y con ello mantener el orden y asegurar la cooperación (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

En el marco del contexto escolar, la confianza ha sido entendida como un pilar fundamental de los procesos educativos (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014). Hargreaves (2007), la ha definido como la columna vertebral de una comunidad escolar, en la medida en que posibilita que éstas sean proclives a la cooperación entre sus miembros, incidiendo consecuentemente en el desempeño académico de los y las estudiantes y en el mejoramiento escolar (Bryk & Schneider, 2002). Tschannen-Moran (2014), a su vez, ha señalado que la confianza es tanto un pegamento como un lubricante del funcionamiento de organizaciones complejas, como las escuelas. Por una parte, posibilita que los distintos individuos y estamentos (profesores, estudiantes, directivos y otros roles que se desempeñan en las escuelas) generen vínculos que faciliten los procesos organizacionales, de enseñanza y aprendizaje, y, por otra parte, es el elemento que permite que éstos se sostengan en el tiempo. Cuando la confianza declina o se pierde, las personas actúan con precaución y dejan de estar dispuestas a tomar riesgos, destinando sus esfuerzos a protegerse frente

a posibles traiciones o a defender sus intereses de forma constante: sin confianza se cae en una lógica de control excesivo e intimidante, así como se restringen las posibilidades de autonomía profesional que los docentes requieren para su labor pedagógica (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Ahora bien, diversas investigaciones han evidenciado el efecto positivo que la confianza tiene en aspectos tanto del trabajo docente, como la disposición a la innovación, al aprendizaje continuo y la apertura al cambio (Aelterman et al., 2007; Louis, 2007; Moolenaar & Sleegers, 2010; Van Maele et al., 2014), como sobre los estudiantes, en su comportamiento en el aula (Binning et al., 2019; Gregory & Ripski, 2008; Romero, 2015), sus niveles de compromiso con el aprendizaje y expectativas académicas (Caleon et al., 2017; Conejeros et al., 2010; Fuller, 2014; Jokić Zorkić et al., 2021; Yeager et al., 2014) y su sentido de pertenencia e identificación con su escuela (Fuller, 2014; Van Houtte & Van Maele, 2012).

Con el fin de comprender como se establecen relaciones de confianza, la literatura ha identificado un conjunto de facetas que forman las bases desde donde se evalúa al depositario de la confianza y, por tanto, del modo en que la confianza es entendida por los actores escolares (McEvily & Tortoriello, 2011; Mitchell & Sackney, 2006; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Si bien no existe pleno consenso respecto a éstas, en el ámbito educacional, se suele hacer mayor referencia a cinco facetas principales: benevolencia, honestidad, transparencia, previsibilidad y competencia (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2003).

La primera, benevolencia, es la creencia que tiene una persona respecto a que el depositario de la confianza (persona o grupo) actuará con su mejor intención, resguardando su integridad y bienestar, de manera de no perjudicarlo (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Esta faceta refiere a la buena voluntad al actuar atribuida al depositario de la confianza. Cuando se pierde la confianza en la benevolencia del otro, se invierte mucha energía y tiempo en anticipar el mal comportamiento y anticipando planes alternativos (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

La faceta de previsibilidad es el nivel más básico

de la confianza y hace referencia a la posibilidad que tienen las personas de anticipar las acciones y reacciones del otro, generando confianza respecto al actuar de éste (Butler & Cantrell, 1984). En una relación de interdependencia, cuando alguien requiere algo de otra persona o grupo, puede estar seguro que le será proporcionado (Mishra, 1996).

La faceta de competencia remite a la capacidad que demuestran las personas de comportarse de acuerdo con los estándares demandados por su rol (Mishra, 1996). Esta dimensión alude tanto a las competencias funcionales y conductuales como a los conocimientos del ejecutante. En las escuelas, por ejemplo, directivos y docentes dependen unos de otros para alcanzar los objetivos de aprendizaje y enseñanza fijados. Los y las estudiantes, por su parte, dependen de las competencias de sus profesores (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

La faceta de honestidad es reconocida como una característica fundamental de la confianza (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) y refiere tanto a los aspectos de integridad como de autenticidad (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). El primero, implica que el depositario de la confianza es consistente entre lo que declara y lo que hace. La autenticidad remite a que también aceptará la responsabilidad por sus acciones (Tschannen-Moran, 2014).

Por último, la faceta de transparencia refiere al manejo que se hace de la información y da cuenta del proceso por el que quien confía se hace vulnerable a otros. En la medida en que las personas están abiertas a compartir información, sin ocultarla, pero también a no difundir información confidencial, se vuelven más confiables (Van Maele et al., 2014).

La medición de la confianza y sus cinco facetas en el contexto escolar

A mediados de la década de 1980, en la Universidad de Rutgers, W.K. Hoy junto a colegas, inician las primeras investigaciones sobre confianza organizacional en las escuelas (Hoy & Henderson,

1983; Hoy & Kupersmith, 1984, 1985), específicamente con foco en la confianza docente (*faculty trust*) (Hoffman et al., 1994; Hoy et al., 1991). En esta época, se llevan a cabo incipientes mediciones del constructo, las que serían profundizadas más tarde en el marco del trabajo desarrollado por Hoy, Tschannen-Moran y colegas en Ohio State University. En esta época, se elabora una escala de confianza docente basada en las cinco facetas, descritas anteriormente, y orientada a tres referentes escolares: director, colegas y clientes, este último considera tanto a estudiantes como a padres (The Omnibus-Scale) (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2003). La comprensión de éstos como un solo referente de confianza docente fue un hallazgo no esperado de los análisis de la escala inicial -que los contemplaba de manera diferenciada (Forsyth et al., 2011), pero que al ser aplicada arrojó, tanto en escuelas primarias como secundarias que estudiantes y padres se constituían en un factor unidimensional de la confianza docente debido a la alta covarianza que presentaban (Goddard et al., 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Esto, sin embargo, a juicio de Van Maele y Van Houtte (2009) debe ser abordado con cautela, en tanto si bien, por una parte, la confianza docente en estudiantes y en padres se encuentran estrechamente relacionadas, esto no implica necesariamente concluir que son un constructo unificado. Por una parte, la evidencia previa al respecto ha dado cuenta que los profesores se encuentran constantemente enfrentados a demandas contradictorias provenientes de estudiantes y padres (Rowan, 1990) y, por otra parte, sus análisis en Flandes arrojaron que el comportamiento de la confianza docente en estudiantes y en apoderados se comportaban de manera diferenciada al ser relacionadas con la confianza docente en director(a), lo que evidencia su diferenciación (Van Maele & Van Houtte, 2009).

Además de la confianza docente, Gareis y Tschannen-Moran (2017) elaboraron una escala de confianza del director en docentes, estudiantes y padres que también mide las cinco facetas de la confianza. En este caso, la escala considera de manera diferenciada a estudiantes y padres y no emplea el

constructo clientes para su agrupación.

De forma paralela, en la Universidad de Chicago, Bryk y Schneider (2002) identifican la confianza entre los actores escolares como un aspecto clave a la hora de explicar diferencias en las capacidades de mejora de las escuelas primarias. Los autores definen el concepto de confianza relacional como una propiedad organizacional producto de los intercambios recíprocos y dependencias mutuas entre los actores escolares y se sustenta en la sincronía de mutuas expectativas y obligaciones entre las partes (Bryk & Schneider, 2002). Otro grupo de investigación en confianza escolar constituido en Oklahoma State University y posteriormente en Oklahoma University, se elabora una escala de confianza de estudiantes en docentes y director(a). Forsyth, Adams y colegas retoman el constructo basado en cinco facetas y buscan su operacionalización y no solo de la confianza docente sino también de otros tipos de relaciones determinantes en las organizaciones escolares, como la confianza de estudiantes. A través de esto indagan en la naturaleza recíproca de la confianza (Forsyth et al., 2011). Los autores señalan que, si bien la confianza de los y las estudiantes en sus compañeros o en sus padres no ha sido operacionalizada, son formas de confianza teóricamente posibles de incluir a la hora de indagar en la confianza en las organizaciones escolares (Forsyth et al., 2011).

DATOS

En base a la Omnibus Scale (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) se construyó un cuestionario sobre confianza escolar para docentes, directores y estudiantes. La encuesta de Confianza Relacional en la Educación Media a 54 liceos públicos de la Región Metropolitana de Chile. El muestreo fue semi-probabilístico en etapas. Para seleccionar a los liceos participantes se construyó un marco muestral de 214 liceos en base a los datos administrativos del año 2019 del Ministerio de Educación¹. En esta primera etapa, no probabilística, se intentó contactar a todo el marco muestral, lo que dio como resultado 60 liceos que aceptaron participar y 54 liceos que concretaron

su participación. La muestra está compuesta de 31 liceos con enseñanza Científico Humanista, 18 con enseñanza Técnico Profesional y 5 con ambos tipos de enseñanza. Para ajustar esta muestra de liceos al universo de estudio, al analizar los datos se aplicó una post estratificación proporcional a los tipos de enseñanza (Humanista Científico, Técnico Profesional o ambas).

En las etapas siguientes del muestreo se seleccionaron aleatoriamente 2 cursos de estudiantes de 3ro o 4to año de Educación Media (16-18 años) y 5-30 docentes por liceo. Además, se encuestó a las y los directores de cada establecimiento. La muestra obtenida corresponde a 1267 estudiantes, 387 docentes y 51 directores. El error de muestreo fue estimado de forma separada para cada actor, en base a los datos administrativos del Ministerio de Educación², de manera que se estima un error muestral de 2,7% para la muestra de estudiantes, 4,7% para docentes y 12% para directores.

De forma previa a la aplicación del cuestionario, el proyecto de investigación, los consentimientos informados utilizados en la aplicación fueron revisados y aprobados por el comité de ética de la Universidad Diego Portales. Las encuestas fueron auto aplicadas en una plataforma online. Las y los participantes previamente leyeron y ratificaron el consentimiento informado, donde se les explicó los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y la confidencialidad y anonimato de los datos. Además, cada director o directora firmó una autorización de participación del liceo de forma previa.

MÉTODO

Debido a que la escala considera a estudiantes y apoderados en conjunto, al construir el cuestionario se incorporaron ítems que permitan abordar cada faceta de la confianza con cada uno de estos actores por separado. Los ítems a incorporar fueron presentados por Goddard, Tschannen-Moran y

Hoy en el artículo: “A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools” (Goddard et al., 2001). El artículo expone una escala de 15 ítems (10 sobre estudiantes y 5 sobre apoderados). Se excluyeron los ítems que ya formaban parte de la escala anterior (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) y en total se añadieron 8 ítems (5 sobre estudiantes y 3 sobre padres):

1. *Los estudiantes son de fiar*
2. *Creo en lo que los estudiantes me dicen*
3. *Los estudiantes tienen que ser cercanamente supervisados*
4. *Los estudiantes copian si tienen la oportunidad*
5. *Los estudiantes hablan libremente en el liceo sobre sus vidas*
6. *Puedo contar con el apoyo de los apoderados*
7. *Se puede confiar en los apoderados cuando se comprometen a algo*
8. *La mayoría de los padres se esfuerzan*

El primer paso en el análisis de datos, fue ajustar un modelo factorial confirmatorio (CFA) para cada uno de los actores con el objetivo de validar la dimensionalidad por actor. Hoy & Tschannen-Moran plantean que la confianza relacional escolar de las y los docentes se configura en 3 dimensiones, correspondiente a los distintos miembros de la comunidad: Confianza en director, en pares y en “clientes”, que incluye a padres y estudiantes como receptores de los servicios ofrecidos por las escuelas (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Sin embargo, los análisis confirmatorios de los datos de la encuesta de Confianza Relacional no presentaron buen ajuste (modelo confianza docentes: RMSEA=0,085; CFI=0,884; modelo confianza directores: RMSEA=0,133; CFI= 0,76; modelo confianza estudiantes: RMSEA= 0,078; CFI= 0,946), por lo que se decide explorar las escalas utilizando análisis factorial exploratorio (EFA), con el propósito de llegar a medidas válidas de confianza relacional escolar.

¹ <https://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-educacionales/>

² Los datos de la planta docente de los liceos públicos de la RM fueron obtenidos de <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/> y de matrícula de estudiantes de <https://datosabiertos.mineduc.cl/resumen-de-matricula-por-establecimiento-educacional/>

De esta forma, se ajustaron modelos factoriales exploratorios sucesivos, excluyendo los ítems con menor carga factorial hasta llegar a un modelo consistente, que permita distinguir como factor latente la confianza de cada actor en los otros miembros de la comunidad escolar. Siguiendo las decisiones tomadas en el estudio de Hoy & Tschannen-Moran (2003) se excluyeron los liceos que no contaran con al menos 5 docentes o estudiantes con información completa. De esta forma, los modelos fueron ajustados con los datos de 334 docentes de 37 liceos, 1238 estudiantes de 51 liceos y 50 directores.

Análisis factoriales exploratorios

Como método de extracción de los factores se utilizó análisis de factores principales (*principal factors*) con rotación oblicua oblimin. Este método de extracción se basa en la matriz de correlaciones de Pearson (r) para estimar la comunalidad de las variables. Para resguardar la normalidad multivariada, se recomienda que las variables no tengan una distribución con una curtosis ≥ 7 ni una asimetría ≥ 2 (Watkins, 2018). Se excluyeron del análisis las variables fuera de estos valores por no tener una distribución suficientemente normal.

La rotación oblicua permite que los factores estimados estén correlacionados lo que permite construir una estructura factorial más coherente con los datos observados de confianza, en el que existe una relación importante entre los ítems de confianza relacional en los distintos actores.

Al explorar los modelos factoriales se excluyeron ítems que presentaran cargas factoriales de menos de ,4 en uno de los factores o mayores a ,4 en más de un factor, al igual que en el trabajo de Hoy & Tschannen-Moran (2003), pero cuidando además, que su exclusión mejorara la consistencia interna de la escala medida con el Alpha de Cronbach. Además de la validez empírica, también se cuidó la consistencia teórica de la escala, de tal manera de que cada una de las dimensiones de la confianza relacional escolar incorporara todas las facetas de la confianza.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los modelos factoriales exploratorios para cada actor. Se explica el proceso y los criterios de exclusión de los ítems en detalle y se presentan las propuestas de escalas de confianza relacional escolar en base a los modelos factoriales ajustados.

Confianza relacional docentes

Como primer paso se revisó si los datos de confianza relacional son adecuados para realizar un análisis factorial. Todas las preguntas muestran una distribución adecuada, que no se aleja significativamente de una distribución normal (Watkins, 2018). Posteriormente se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett y el estadístico KMO de adecuación muestral para determinar si la matriz de correlaciones no es aleatoria y si los datos son adecuados para la realización de análisis factorial. La prueba de Bartlett permitió rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es aleatoria ($\chi^2=7396$; $p<0,000$) y el estadístico KMO (KMO=,92) indica una excelente adecuación de los datos para la realización de un análisis factorial (Kaiser, 1974).

A diferencia de la escala validada original (Hoy & Tschannen-Moran, 2003), en el modelo factorial inicial no aparecen 3 factores, sino que 4 factores con un autovalor >1 . De todas formas, al rotar los factores (utilizando rotación oblicua *oblimin*), se observan ítems que tienen problemas de consistencia con su respectivo factor, ya sea porque muestran cargas factoriales bajas en todos los factores, cargan en más de un factor o bien, no cargan en el factor asociado a su misma dimensión. En base a la matriz de factores rotados, es posible distinguir la confianza relacional de los docentes en 4 dimensiones, cada una asociada a otro actor de la comunidad. De esta forma, la confianza en estudiantes y apoderados no aparece como un mismo factor, sino como 2 factores distinguibles. Una excepción, corresponde a una afirmación sobre estudiantes “*Puedo contar con que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares*”

que muestra una asociación clara con el factor correspondiente a la confianza en apoderados (factor 3; $\lambda_3 = ,61$).

A partir de este modelo factorial se decide excluir 5 ítems de confianza: 1 de confianza en pares y 5 de confianza en estudiantes y se vuelve a ajustar el modelo factorial exploratorio. En el segundo modelo hay 2 ítems de confianza en estudiantes que muestran cargas $< ,4$, a pesar de esto, se opta por mantener uno de estos: *“Pienso que los estudiantes tienen las competencias necesarias para aprender”* (factor 3; $\lambda_3 = ,36$) para mantener al menos una afirmación

relacionada con la faceta competencia, privilegiando de esta forma, la validez conceptual del constructo. El otro ítem de confianza en estudiantes con baja carga factorial se excluye y se ajusta el último modelo factorial.

La tabla 1 muestra los autovalores de los factores y la tabla 2 las cargas factoriales rotadas del modelo ajustado. El modelo final tiene 25 variables y los 4 factores retenidos logran recuperar un 97% del total de la varianza común.

Tabla 1.

Confianza relacional docentes. Autovalores de los factores retenidos (antes de rotar)

Factor	Autovalor	Proporción varianza común explicada
Factor1	9,01	,55
Factor2	3,77	,23
Factor3	2,19	,13
Factor4	1,05	,06

Como se observa en la tabla 2, el modelo propuesto tiene 4 factores: confianza en directores, confianza en pares docentes, confianza en estudiantes y confianza en apoderados. Todas las variables, menos una (discutida en el párrafo anterior) tienen cargas factoriales mayores a $,4$ y una unicidad (la varianza no explicada por el modelo) aceptable (menor a

$0,7$). La excepción a esto último son 2 variables: 1) *“Veo con suspicacia la mayoría de las acciones del director(a)”* y 2) *“Pienso que los estudiantes tienen las competencias necesarias para aprender”*. Se optó por mantener la primera en el modelo debido a su carga factorial suficiente y la segunda por su importancia conceptual discutida anteriormente.

Tabla 2.

Confianza relacional docentes: Cargas factoriales rotadas y unicidad de las varianzas

	F1	F2	F3	F4	Unicidad	
Directores	Tengo confianza en la integridad del director(a)	0,12	0,83	0,02	-0,03	0,21
	El/la director/a por lo general actúa buscando lo mejor para los docentes	0,08	0,90	0,01	-0,04	0,13
	Puedo contar con el apoyo del director(a)	0,03	0,88	0,09	-0,04	0,17
	Confío en el/la director(a)	0,00	0,93	0,09	-0,06	0,11
	El o la director(a) no cuenta a los docentes lo que en verdad sucede	0,16	-0,67	0,11	-0,17	0,59
	El/la director/a no muestra preocupación por los docentes	0,02	-0,65	0,21	-0,26	0,54
	Veó con suspicacia la mayoría de las acciones del director(a)	-0,03	-0,47	0,07	-0,11	0,75
	El/la director/a es competente en su trabajo	-0,03	0,83	-0,02	0,07	0,31
Pares	Los docentes por lo general se cuidan mutuamente	0,83	0,05	0,01	-0,08	0,29
	Aún en situaciones difíciles, puedo contar con mis colegas	0,69	0,25	0,00	-0,02	0,33
	Puedo confiar en los otros docentes	0,74	0,11	0,09	-0,02	0,31
	Los docentes son abiertos unos con otros	0,74	0,04	0,09	0,00	0,37
	Pienso que mis colegas son personas íntegras	0,81	-0,02	0,01	0,05	0,32
	Cuando los docentes afirman algo, puedes creerles	0,75	-0,08	0,03	0,10	0,41
	Los docentes hacen bien su trabajo	0,76	-0,15	-0,13	0,12	0,51
Estudiantes	Pienso que los estudiantes tienen las competencias necesarias para aprender	0,09	0,02	0,12	0,35	0,77
	Confío en mis estudiantes	0,02	0,00	0,08	0,79	0,30
	Los estudiantes son de fiar	0,05	0,04	0,07	0,82	0,21
	Creo en lo que los estudiantes me dicen	0,04	0,02	0,04	0,84	0,23
Apoderados	Puedo contar con el apoyo de los apoderados	0,02	0,02	0,83	-0,05	0,33
	Pienso que los apoderados hacen un buen trabajo como apoderados	0,03	0,06	0,81	0,01	0,29
	Puedo confiar en los apoderados cuando se comprometen a algo	0,03	0,03	0,80	0,03	0,29
	Confío en los apoderados	0,01	-0,01	0,83	0,07	0,24
	Creo en lo que me dicen los apoderados	-0,05	-0,05	0,57	0,38	0,35
	La mayoría de los padres se esfuerzan	0,07	-0,05	0,49	0,18	0,60

Al calcular los puntajes factoriales utilizando el método de regresión resultan 4 factores correlacionados entre sí, con correlaciones de mediana intensidad que van entre $r=,59$, la más alta entre confianza en apoderados y estudiantes y $r=,15$ la más débil, entre confianza en apoderados y pares docentes. Todas son significativas con valores $p<,05$.

Cuando se calculan los indicadores de confianza utilizando promedios (invirtiendo la codificación de las afirmaciones que indican desconfianza), también aparecen correlaciones similares, lo que apoya la estructura de factores relacionados ajustada con rotación oblicua:

Tabla 3.

Correlaciones bivariadas indicadores de confianza docente (promedios)

Confianza en	Directores	Pares	Estudiantes
Pares	0,47*		
Estudiantes	0,24*	0,34*	
Apoderados	0,22*	0,44*	0,60*

Nota: * para todas las correlaciones $p<,000$

Las 4 escalas de confianza ajustadas tienen buenos indicadores de confiabilidad. La confianza de los docentes en directores tiene un $\alpha=,92$; la confianza en pares docentes de $\alpha=,92$; la confianza en estudiantes de $\alpha=,84$ y la confianza en apoderados de $\alpha=,90$.

Confianza relacional directores

Al igual que con los datos de docentes, se revisó la distribución de las variables para evaluar su adecuación para realizar un análisis factorial exploratorio. Ninguna de las variables se aleja de forma importante de la distribución normal. La prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2= 644$; $p<0,000$) permite afirmar que la matriz de correlaciones no es aleatoria y el estadístico KMO ($KMO=,68$) muestra una adecuación aceptable (Kaiser, 1974). En el modelo factorial inicial aparecen 3 factores con un autovalor <1 ($\lambda_1=8,0$; $\lambda_2=1,8$; $\lambda_3=1,3$) mayormente asociados con los ítems de confianza en cada uno de los otros miembros de la comunidad (docentes, estudiantes y apoderados). Sin embargo, aparecen algunos ítems que cargan principalmente en otro factor o que cargan significativamente ($>,4$) en más de un factor. En base a estos resultados se excluyeron 3 afirmaciones

(*A menudo, sospecho de las motivaciones de los docentes; Los estudiantes son de fiar; y Puedo contar con el apoyo de los apoderados al liceo*) y se ajustó nuevamente el modelo.

El modelo factorial final se retienen 3 factores con un autovalor <1 . La tabla 4 muestra los autovalores de los factores retenidos y la proporción de la varianza en común que cada uno explica. En total, el modelo explica un 84% de la varianza común de las 17 variables incluidas.

Tabla 4.

Confianza relacional directores. Autovalores de los factores retenidos (antes de rotar)

Factor	Autovalor	Proporción varianza común explicada
Factor1	7,58	,63
Factor2	1,41	,12
Factor3	1,06	,09

La tabla 5 muestra las cargas factoriales rotadas (utilizando rotación oblicua *oblimin*, al igual que con el modelo de docentes) y la unicidad de cada variable. Los 3 factores del modelo ajustado corresponden a la confianza de los directores en docentes, en estudiantes y en apoderados. Todos los ítems del modelo, a excepción de uno (*Pongo en duda la competencia de algunos de mis docentes*), cargan de forma importante en un factor (>,4). La afirmación *Pongo en duda la competencia de algunos de mis docentes* es la única que presenta algunos problemas: tiene una alta unicidad (.83), lo que indica que una gran parte de su varianza no

es explicada por los factores del modelo y, además, tiene una carga débil, pero importante en el factor 2 (correspondiente a confianza en estudiantes). A pesar de los problemas descritos, esta afirmación ha sido mantenida en el modelo para mantener al menos una afirmación indicativa de cada faceta de la confianza, cuidando la validez conceptual del modelo. En este caso esta afirmación es el único indicadore de la faceta competencia.

Tabla 5.

Confianza relacional directores: Cargas factoriales rotadas y unicidad de las varianzas

	F1	F2	F3	Unicidad
Docentes				
Los docentes de este liceo son sinceros conmigo	,72	-,04	,07	,47
Confío en la integridad de mis docentes	,72	,06	,10	,35
Creo en mis docentes	,78	,12	-,06	,32
Pongo en duda la competencia de algunos de mis docentes	-,47	,35	-,05	,83
Cuando los docentes afirman algo, puedes creerles	,87	,00	,00	,25
Aún en situaciones difíciles, puedo contar con mis docentes	,82	,02	,04	,28
Los docentes por lo general se preocupan por mí	,62	-,20	,23	,57
Confío en los docentes de este liceo	,84	,20	-,08	,14
Estudiantes				
A los estudiantes realmente les importa su liceo	,13	,62	-,03	,52
Se puede contar con que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares	-,08	,73	-,03	,54
La mayoría de los estudiantes son sinceros	,27	,59	,11	,31
La mayoría de los estudiantes son capaces de lograr el trabajo que se requiere	,04	,63	,17	,44
Confío en los estudiantes de este liceo	,08	,78	,11	,22
Apoderados				
Los apoderados de este liceo son personas íntegras	,14	,07	,75	,25
Se puede confiar en los apoderados cuando se comprometen a algo	,23	,01	,61	,44
La mayoría de los apoderados comparte abiertamente información con el liceo	-,17	,06	,82	,40
La mayoría de los apoderados tienen habilidades parentales	,05	,16	,50	,62

Los factores calculados a partir de este modelo están correlacionados entre sí de forma importante (las correlaciones van entre 0,6 y 0,5) y significativa ($p < ,00$). Al calcular indicadores simples, promediando los ítems que componen cada dimensión (en tabla 6), se obtienen correlaciones similares a las de los

factores. Además, los indicadores de confianza tienen buena fiabilidad: la confianza de directores en docentes tiene $\alpha = ,83$; la confianza directores en estudiantes $\alpha = ,86$ y la confianza directores en apoderados $\alpha = ,77$.

Tabla 6.

Correlaciones bivariadas indicadores de confianza directores (promedios)

Confianza en	Docentes	Estudiantes
Estudiantes	,54*	
Apoderados	,49*	,56*

Nota: * para todas las correlaciones $p < ,001$

Confianza relacional estudiantes

Todas las preguntas a estudiantes incluidas en las escalas de confianza muestran una distribución adecuada, que no se aleja significativamente de una distribución normal con una asimetría < 2 y una curtosis < 7 (Watkins, 2018). La prueba de Bartlett indica que la matriz de correlaciones no es aleatoria ($\chi^2 = 30386$; $p < 0,000$) y el estadístico KMO (KMO = ,97) indica una excelente adecuación de los datos para la realización de un análisis factorial (Kaiser, 1974). Al igual que con los datos de profesores y directores, se

ajustó un modelo factorial exploratorio con todos los ítems sobre confianza de los estudiantes en docentes y directores. Se eliminaron 2 ítems de la escala de confianza de estudiantes en docentes, debido a sus bajas o inconsistentes cargas factoriales: “*Pienso que en este liceo se cuida bien a los estudiantes*” (factor 1 $\lambda_1 = ,22$; factor 2 $\lambda_2 = ,61$) y “*Pienso que los profesores no se preocupan por los estudiantes*” (factor 2 $\lambda_2 = -,32$). La tabla 7 muestra los 2 factores que son retenidos en el nuevo modelo, sus autovalores y la proporción de la varianza explicada.

Tabla 7.

Confianza relacional estudiantes. Autovalores de los factores retenidos (antes de rotar)

Factor	Autovalor	Proporción varianza común explicada
Factor1	12,38238	0,7641
Factor2	3,50369	0,2162

Las variables incluidas en el modelo final de confianza relacional se muestran en la tabla 8. Todos los ítems incluidos cargan de forma consistente en su respectivo factor, confianza en docentes o en director. Se evaluó la posibilidad de excluir el ítem *Pienso que los profesores tienen altas expectativas de todos los estudiantes*, sin embargo, se mantuvo en el modelo por su relevancia para la faceta de competencia. Al calcular los puntajes factoriales en base a este modelo, se obtienen 2 factores (correspondientes a confianza de estudiantes en docentes y en directores) correlacionados entre sí ($r = ,55$; $p < ,001$). A partir de

este modelo factorial, se calcularon indicadores de confianza promediando los puntajes de todos los ítems incluidos en cada dimensión. Los indicadores de confianza calculados están correlacionados de forma similar a los puntajes factoriales del modelo ($r = ,53$; $p < ,001$), lo que indica que la confianza de los estudiantes en sus docentes y directores está fuertemente relacionada. Estos indicadores mostraron buenos índices de consistencia interna (confianza en directores: $\alpha = ,98$; confianza en docentes: $\alpha = ,94$).

Tabla 8.

Confianza relacional estudiantes: Cargas factoriales rotadas (oblimin) y unicidad de las varianzas

	F1	F2	Unicidad
Pienso que el director/a de mi liceo es amable	,88	-,02	,24
Pienso que el director/a de mi liceo le agradan los estudiantes	,88	,02	,21
Pienso que el director/a de mi liceo es una persona justa	,89	,02	,20
El director/a de mi liceo siempre está disponible para ayudarme	,87	,00	,24
Pienso que el director/a de mi liceo cumple con lo que se compromete	,90	,01	,19
El director/a de mi liceo está cuando lo necesito	,90	-,02	,22
Pienso que el director/a de mi liceo nos dice la verdad a los estudiantes	,84	,02	,27
Pienso que el director/a de mi liceo se toma el tiempo para hablar con nosotros	,83	,00	,32
Pienso que el director/a de mi liceo es inteligente	,87	,00	,24
Puedo confiar en el director/a de mi liceo	,85	,02	,25
Pienso que el director/a de mi liceo hace bien su trabajo	,93	-,02	,14
El director/a de mi liceo nos trata, a los estudiantes, con respeto	,84	-,01	,30
Los profesores siempre están dispuestos a ayudarme	-,05	,82	,36
Es fácil conversar con los profesores	-,01	,75	,45
Aprendo mucho de los profesores de este liceo	,01	,76	,42
En este liceo, puedo pedir ayuda a los profesores	-,06	,87	,30
Pienso que los profesores hacen un excelente trabajo	-,02	,86	,29
Los profesores realmente me escuchan	,03	,81	,32
Pienso que los profesores siempre hacen lo que deben hacer	,04	,78	,35
Pienso que los profesores enseñan bien	,01	,83	,31
Los profesores siempre son honestos conmigo	,04	,73	,44
Puedo creer en lo que me dicen los profesores	,05	,74	,41
Pienso que los profesores tienen altas expectativas de todos los estudiantes	,11	,52	,65

Análisis de los Niveles de confianza relacional

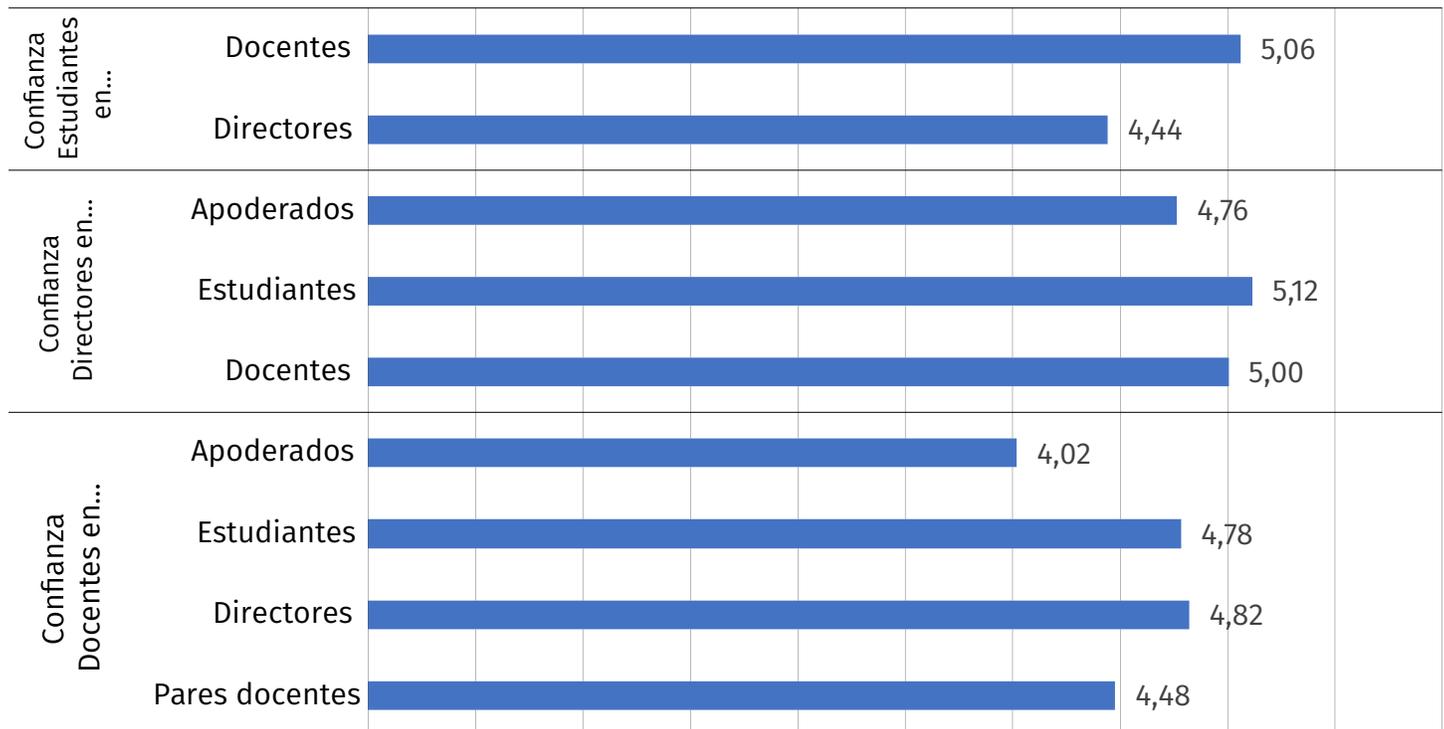
Una vez validados y calculados los indicadores de confianza relacional, es posible analizar los niveles de confianza de los distintos actores en los demás miembros de la comunidad escolar en los liceos públicos de la región metropolitana. Los indicadores fueron construidos promediando los ítems correspondientes a cada escala, invirtiendo los ítems cuya redacción tenga un sentido inverso (cuando indique desconfianza). De esta forma, la confianza relacional es medida en una escala de 1 a 6, donde 6 indica un alto nivel de confianza y 1 un bajo nivel de confianza.

El gráfico 1 muestra los promedios de las 9 escalas de confianza. En general, la confianza relacional

tiende a ser alta, cercana a 5 puntos. Destaca la confianza de los directores en los demás miembros de la comunidad, ya que son quienes muestran mayores niveles de confianza (especialmente en sus estudiantes (5,12) y en las y los docentes (5)). También destaca la alta confianza de los y las estudiantes en sus docentes (5,06), lo que contrasta con los niveles de confianza en sus directores (4,4).

Los altos niveles de confianza observados, confirman la importancia fundamental de la confianza en los contextos escolares, reafirmando lo observado por Raczyński et al. (2022), que indican que en distintos contextos, las instituciones escolares mantienen ciertos niveles estructurales de confianza que les permiten funcionar y cumplir objetivos colectivos.

Promedios de confianza relacional



Sin embargo, las y los docentes muestran niveles de confianza levemente más bajos en sus estudiantes (4,78), directores (4,82), pares docentes (4,48) y bastante más bajos en apoderados (4,02). Contrasta el nivel de confianza directores y profesores en los apoderados (4,76 y 4,02 respectivamente) con una alta confianza en sus estudiantes (5,2 y 4,82 respectivamente), lo que afirma la necesidad de medirlos por separado, y por otra plantea la pregunta por la relación que las comunidades escolares están estableciendo con las y los apoderados y la necesidad de construir y resguardar la confianza con ellas y ellos. Los menores niveles de confianza en apoderados ya fueron observados en la región de Valparaíso, en un estudio a escuelas básicas sobre confianza relacional (Raczynski et al., 2022). Los autores hipotetizan factores culturales específicos de Chile, que hacen que exista una estructura de confianzas distinta a la observada en Estados Unidos (Raczynski et al., 2022). Específicamente, existe evidencia de que profesores consideran que la relación con las y los apoderados es problemática (Gubbins Foxley et al., 2016), especialmente en comunidades escolares de bajo nivel socioeconómico y bajos resultados académicos, en donde profesores perciben bajo apoyo de las familias a las y los estudiantes y a la escuela en general (Raczynski et al., 2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Este trabajo tuvo como objetivo describir el proceso de construcción de indicadores de medida de confianza relacional en comunidades escolares y ofrecer a la comunidad académica un instrumento de medición validado. A partir de un instrumento previo, se propusieron ajustes, utilizando datos de 54 liceos públicos de la región metropolitana de Chile. Los datos corresponden a datos primarios de encuestas realizadas a directores, profesores y estudiantes, lo que ofrece una base de datos robusta sobre la que cimentar el proceso de validación del instrumento. A su vez, la construcción de indicadores sólidos y con una misma base teórico conceptual para 3 miembros de las comunidades escolares,

permitirá a futuro realizar análisis integrados a nivel de los establecimientos educacionales y relacionar la confianza expresada por los distintos actores entre sí.

En los modelos de análisis factorial exploratorio se confirmó la necesidad de diferenciar la confianza de directores y docentes en sus estudiantes y apoderados. De esta forma, en este trabajo se proponen 9 escalas de confianza relacional, con las que fue posible diferenciar claramente la relación entre los ítems y su factor (cargas factoriales altas y consistentes) y obtener buenos indicadores de consistencia interna. La desagregación de la escala de confianza en clientes es consistente con lo que proponen Van Houtte, Van Maele y otros (Van Houtte & Van Maele, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2009; Van Maele et al., 2014).

Los indicadores construidos permiten entregar un panorama de la confianza relacional en la región. En los liceos públicos se observa una confianza relativamente alta, y una relación positiva importante entre la confianza de cada actor de los demás miembros de la comunidad escolar. Esto quiere decir que efectivamente, la confianza en las comunidades es interdependiente, en el sentido de que la confianza entre docentes, estudiantes y directores se mueven de forma conjunta, configurando el clima de confianza al interior de la comunidad.

La relevancia de este estudio radica en su contribución a generar un instrumento ajustado para medir la confianza relacional en Chile, que permite la comparación y el diálogo con estudios internacionales. Las medidas de confianza analizadas están construidas sobre la base de un marco conceptual reconocido y que ha demostrado ser sólido en términos conceptuales. Esto permitió generar indicadores válidos y con buenas propiedades psicométricas.

Además, con este instrumento ajustado es posible avanzar en el análisis de la confianza con la mejora escolar, en específico con las dinámicas del liderazgo escolar, la que se ha destacado como una dimensión en que la confianza juega un rol importante (Raczynski et al., 2022). Asimismo, la comprensión de las dinámicas de confianza y su rol en los procesos

de enseñanza y aprendizaje pueden contribuir en el diseño de políticas educacionales relacionadas con la gestión del clima escolar con base en evidencia situada.

Entre las limitaciones de este estudio, se cuenta una particularidad en la base del instrumento: no permite una validación empírica de las facetas. En esta investigación solo ha sido analizada la distinción de las distintas relaciones de confianza entre actores. Es decir, se puede medir y distinguir efectivamente la confianza (en general) hacia quien, no así los distintos aspectos específicos de esa confianza (las facetas). Una limitación de este instrumento es que no permite analizar empíricamente la confianza escolar a nivel de sus distintas facetas, separando las dimensiones del constructo general, en un modelo de medición más específico. De todas formas, sería posible analizar y describir las respuestas a los ítems específicos, entendiendo a qué faceta de la confianza se refiere. Otra limitación relevante es la necesidad de incluir una escala de confianza relacional entre estudiantes y entre apoderados y los demás miembros de la comunidad escolar.

Por último, este trabajo abre el análisis de las dinámicas de confianza escolar en relación con otros factores. Los datos producidos para este análisis son de una muestra bastante homogénea (liceos públicos de una región), por lo que resulta difícil establecer comparaciones entre establecimientos de distinto nivel socioeconómico o tamaño de matrícula. De todas formas, a partir de este instrumento y de estos datos, se está trabajando en modelos que permitan analizar en mayor profundidad las relaciones entre la confianza y otras características de los establecimientos escolares, de sus estudiantes, sus profesores y el liderazgo escolar.

FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue realizada con el apoyo del proyecto FONDECYT regular n°1190657 “*Confianza relacional en la educación media. Un estudio en liceos públicos científico-humanistas y técnico profesional de la Región Metropolitana*” financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

REFERENCIAS

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Binning, K. R., Cook, J. E., Purdie-Greenaway, V., Garcia, J., Chen, S., Apfel, N., Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2019). Bolstering trust and reducing discipline incidents at a diverse middle school: How self-affirmation affects behavioral conduct during the transition to adolescence. *Journal of School Psychology*, 75, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools. Russell Sage Foundation; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Butler, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A Behavioral Decision Theory Approach to Modeling Dyadic Trust in Superiors and Subordinates. *Psychological Reports*, 55(1), 19–28. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.1.19>
- Caleon, I. S., Wui, Ma. G. L., Chiam, C. L., King, R. B., Tan, J. P.-L., & Tan, C. S. (2017). Personal strengths and perceived teacher support as predictors of Singapore students' academic risk status. *Educational Psychology*, 37(8), 983–1000. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1259460>
- Conejeros, M. L., Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: Un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30–46
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press
- Fuller, C. (2014). Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768956>
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3–17
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behavior in the High School Classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337–353. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087881>
- Gubbins Foxley, V., Diaz G., C. C., Marchant, V., & Marguiriott, N. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* (Primera edición). Ediciones Universidad Finis Terrae : Facultad de Educación y Ciencias de la Familia, Centro de Estudio e Investigación sobre Familia
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181–195). McGraw-Hill, Open University Press

Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. K. (1994). Building a Culture of Trust. *Journal of School Leadership*, 4(5), 484–501. <https://doi.org/10.1177/105268469400400503>

Hoy, W. K., & Henderson, J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 2, 123–130

Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1984). Principal authenticity and faculty trust: Key elements in organizational behavior. *Planning and Changing*, 15(2), 80–88

Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1–10

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage Publications

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. En W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools*. Information Age Pub

Jokić Zorkić, T., Mičić, K., & Kovacs Cerović, T. (2021). Lost Trust? The Experiences of Teachers and Students during Schooling Disrupted by the Covid-19 Pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(Sp. Issue). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1150>

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, 63(4), 967. <https://doi.org/10.2307/2578601>

Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709. <https://doi.org/10.2307/258792>

McEvily, B., & Tortoriello, M. (2011). Measuring trust in organisational research: Review and recommendations. *Journal of Trust Research*, 1(1), 23–63. <https://doi.org/10.1080/21515581.2011.552424>

Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. En R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-). Sage Publications

Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627–640. <https://doi.org/10.1177/105268460601600512>

Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2010). Social Networks, trust, and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. En A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97–114). Harvard Education Press

Raczynski, D., Sebring, P. B., Weinstein, J., & Gordon, M. F. (2022). Relational trust in Valparaíso, Chile and Illinois schools: Surprising consistency and further questions. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 66–87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690696>

Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215–236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>

Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not So Different After All: A Cross-Discipline View Of Trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393–404. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>

Sztompka, P. (2003). Trust: A Cultural Resource. En G. Skąpska, A. Orla-Bukowska, & K. Kowalski (Eds.), *The Moral Fabric in Contemporary Societies* (pp. 47–66). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789047402299>

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (Second edition). Jossey-Bass

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. En K. Leithwood, K. Pollock, & J. Sun (Eds.), *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (1st ed. 2017, pp. 153–174). Springer International Publishing : Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>

Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(7), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811211400706>

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335141>

Van Maele, D. van, Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. van (Eds.). (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Springer Verlag

Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>

Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W. T., Williams, M. E., & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804–824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>

APÉNDICE:

En la tabla a continuación se presentan los ítems excluidos de las escalas y su criterio de exclusión:

Tabla A1.

Criterios de exclusión

Escola	Variable	Criterio	
Confianza docentes en...	pares docentes	Soy suspicaz respecto a mis colegas	Asociaciones ambiguas con los factores (cargas factoriales $\lambda_1 < -.41$; $\lambda_3 < .34$; $\lambda_4 < -.35$ en modelo factorial inicial)
	estudiantes	Los estudiantes se preocupan por sus pares	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .3$ en modelo factorial inicial)
		Puedo contar con que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares	Asociación inconsistente con el modelo (Carga factorial $\lambda_3 = .61$ en factor asociado a confianza en apoderados y $\lambda_4 = .11$ en factor asociado a confianza en estudiantes)
		En este liceo cuesta saber lo que realmente piensan los estudiantes	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .4$ en segundo modelo factorial)
		Los estudiantes tienen que ser cercanamente supervisados	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .2$ en modelo factorial inicial)
		Los estudiantes copian si tienen la oportunidad	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .4$ en segundo modelo factorial)
		Los estudiantes hablan libremente en el liceo sobre sus vidas	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .2$ en modelo factorial inicial)
Confianza directores en...	docentes	A menudo, sospecho de las motivaciones de los docentes	Asociaciones ambiguas con los factores (cargas factoriales $\lambda_1 < -.43$; $\lambda_3 < .54$ en modelo factorial inicial)
	estudiantes	Los estudiantes son de fiar	Asociación inconsistente con el modelo (Carga factorial $\lambda_2 = .61$ en factor asociado a confianza en apoderados)
	apoderados	Puedo contar con el apoyo de los apoderados al liceo	Asociación inconsistente con el modelo (Carga factorial $\lambda_3 = .61$ en factor asociado a confianza en estudiantes)
Confianza estudiantes en...	docentes	Pienso que, en este liceo se cuida bien a los estudiantes	Asociaciones ambiguas con los factores (cargas factoriales $\lambda_1 < -.22$; $\lambda_3 < .61$ en modelo factorial inicial)
		Pienso que los profesores no se preocupan por los estudiantes	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .2$ en modelo factorial inicial)