



Universidad  
Central

Facultad de Ciencias  
de la Salud

Revista  
de Psicología

Escuela  
de Psicología y  
Terapia Ocupacional

Universidad  
Central de Chile

ISSN 0719-1758 ed. impresa  
ISSN 0719-7748 ed. en línea

# liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional  
Volumen XI • Número 22 • Diciembre 2022



# liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Universidad  
Central

Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional  
Volumen XI • Número 22 • Diciembre 2022

## Equipo editorial

### Directora

Mg. Carolina Pezoa, Chile

### Comité Científico Nacional

Dr. Roberto Aceituno, Universidad de Chile

Dra. Kathya Araujo,  
Universidad de Santiago de Chile,

Mg. Matías Asún, Director Greenpace Chile

Dr. Alejandro Bilbao, Universidad Andrés Bello

Dr. Niklas Bornhauser,  
Universidad Andrés Bello

Dra. María Teresa del Río,  
Universidad Central de Chile

Dr. Alejandro Garcés,  
Universidad Católica del Norte

Dr. Francisco Jeanneret, Universidad Academia  
de Humanismo Cristiano

Dra. Adriana Kaulino,  
Universidad Diego Portales

Mg. Elizabeth Lira,  
Universidad Alberto Hurtado

Mg. Matilde Maddaleno,  
Universidad de Santiago de Chile

Dr. Marcelo Mardones Peñaloza,  
Universidad Diego Portales

Dr. Rodolfo Mardones,  
Universidad Austral de Chile

Dr. Gonzalo Miranda, Universidad de los Lagos

Dra. Denise Oyarzun,  
Universidad Central de Chile

Dra. María José Reyes,  
Universidad de Chile

Dr. Gonzalo Salas,  
Universidad Católica del Maule

Dr. Pedro Salinas, Universidad Central de Chile

Dr. Gonzalo Soto, Universidad Central de Chile

Dra. Silvana Vetö,  
Universidad Nacional Andrés Bello

Dra. María Inés Winkler,  
Universidad Alberto Hurtado

### Editores

Dra. Mariela Andrades, Chile

Mg. Georg Unger, Chile

### Comité Científico Internacional

Dra. Ana María Araujo, Universidad de la  
República, Uruguay

Dra. Edna Castro de Oliveira, Universidad  
de Brasilia, Brasil

Dra. Florencia D'Aloisio, Universidad  
Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Fernando de Yzaguirre, Universidad del  
Atlántico, Colombia

Dr. Jorge Mario Flores, Universidad de  
Tijuana, México

Dr. Lupicinio Iñiguez, Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

Dr. Gregorio Kaminsky, Universidad  
Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Dina Krauskopf, Universidad de Costa  
Rica, Costa Rica

Dra. Sonia Lahoz, Instituto Nacional de  
Derechos Humanos, España

Dra. Ligia Lopez Moreno, Universidad de  
Manizales, Colombia

Mg. Jahir Navalles, Universidad Autónoma  
Metropolitana Iztapalapa, México

Dr. Darío Páez, Universidad del País Vasco,  
España

Dr. Rodolfo Parisi, Universidad Nacional de  
San Luis, Argentina

Dra. Rayen Rovira Rubio, Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

Dra. Marisa Ruiz-Trejo, Universidad  
Nacional Autónoma de México, México

## Índice

Prólogo	9
---------	---

### ARTÍCULOS

Componentes psicológicos de la sustentabilidad de la naturaleza urbana próxima. Aproximaciones y propuestas desde la psicología ambiental <i>Psychological components of the sustainability of nearby urban nature. Approaches and proposals from environmental psychology</i> Por Arturo Eduardo Villalpando-Flores	11
Terremoto, caída y traducción <i>Earthquake, fall and translation</i> Por Niklas Bornhauser	37
Efectos performativos de las Políticas Sociales de Género en el campo comunitario <i>Performative effects of Social Gender Policies in the community field</i> Por María Isabel Reyes-Espejo, Ketty Cazorla-Becerra, Antonia González-Seguel, Tacianna Bandim Pedrosa y Javiera Cárcamo-Morales	57
Engagement e Burnout: Saúde Organizacional e Bem-Estar. Estudo em uma Construtora da Região Metropolitana de Santiago do Chile <i>Engagement and Job Burnout: Organizational Health and Wellbeing. Study in a construction company of the Metropolitan Region of Santiago de Chile.</i> Por Anita Villanueva Rojas y Marcelo Jara Ruiz	89
Los sueños en la creación literaria. Cruces y desencuentros entre psicoanálisis freudiano y teoría literaria psicoanalítica <i>Dreams in literary creation. Crossings and misunderstandings between Freudian psychoanalysis and psychoanalytic literary theory</i> Por Walter Schöнау (autor) / Niklas Bornhauser Neuberer traductor.	113

Socio-Emotional Skills: Toward a Metacognition and Emotional Regulation  
use in Higher Education Internship Process 135

*Habilidades Socioemocionales: Hacia el Uso de la Metacognición y  
Regulación Emocional Durante la Práctica Profesional en Educación  
Superior.*

Por Cristian Jofré-Barrera

Carga horaria y lectura comprensiva en estudiantes de Psicología de San Luis. 167  
Inquietudes pre y post pandemia.

*Coursework hours and required readings for undergraduate San Luis  
psychology students. Concerns before and after the COVID pandemic*

Por Sebastián Vázquez Ferrero y Marcela Andrea Ferrero

Envíos e Instrucciones para autores 181

Volumen XI, Número 22, diciembre de 2022 - SANTIAGO - CHILE

ISSN 0719-1758 versión impresa / ISSN 0719-7748 versión en línea

EDITA: CARRERA DE PSICOLOGÍA, FACULTAD DE SALUD, UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Corrección de textos: Rogelio Rodríguez Muñoz / Diseño: Patricio Castillo Romero (entremedios.cl)

## Prólogo

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.711>

Esta edición de *Revista Linales, Escritos sobre Psicología y Sociedad* nuevamente aporta artículos empíricos, de revisión y reflexión.

La pluralidad de contenidos abarca a la Psicología Ambiental, el Psicoanálisis, la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Organizacional y la Psicología Educacional.

Con este abanico de temas la presente edición podrá ser de interés para psicólogas y psicólogos que buscan acceder a distintos campos de conocimiento científico y humanista.

Los textos que reúne el número proceden de Argentina, Chile, México y Países Bajos. Se escribieron cinco en castellano, uno en inglés y uno en portugués.

Cumplimos ya con publicar 22 números de manera ininterrumpida y hemos sido integrados en catálogos de revistas chilenas y latinoamericanas como Latindex, REDIB, ERIHPLUS, LatinRev y al portal de Revistas Académicas Chilenas de la Universidad de Chile, que reúne 329 revistas de 81 instituciones y casi 200.000 artículos académicos.

Revista Linales se proyecta en este año 2023 con nuevas tareas para mejorar estándares que nos permitan ir llegando a nuevos públicos del país y Latinoamérica y a otros catálogos a través de nuevos indicadores de calidad.

Agradecemos a todos quienes han confiado en nosotros y a nuestros colaboradores y colaboradoras por estos logros.

Carolina Pezoa Carrillos  
Directora Revista Linales  
Facultad de Ciencias de la Salud  
Universidad Central de Chile

Georg Unger Vergara  
Editor General Revista Linales  
Facultad de Ciencias de la Salud  
Universidad Central de Chile





# Componentes psicológicos de la sustentabilidad de la naturaleza urbana próxima. Aproximaciones y propuestas desde la psicología ambiental

*Psychological components of the sustainability of nearby urban nature. Approaches and proposals from environmental psychology*

Recepción: 14 de septiembre de 2022/ Aceptación: 8 de noviembre de 2022

Arturo Eduardo Villalpando-Flores<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.672>

## Resumen

La psicología ambiental es un campo transdisciplinario interesado en las interacciones entre el medio sociofísico y la conducta humana. Sus aportaciones teórico-epistemológicas y metodológicas han comprobado cómo el contacto con la naturaleza urbana próxima inmersa en las ciudades es una actividad que beneficia la salud física, fisiológica, social, ambiental y psicológica, validando que la presencia de los espacios públicos verdes con buen diseño urbano-paisajístico benefician la percepción ambiental del paisaje urbano y su producción socioespacial gracias a mensajes connotativos y denotativos que se concatenan con los componentes psicológicos de la sustentabilidad. Este conjunto de elementos cognitivo-conductuales, emocionales y socioambientales como eje rector del plan social urbano resulta necesario por las transacciones que el ser humano mantiene con los entornos sociofísicos de trascendencia social y espacial, situación que permea en la conceptualización, resignificación, apropiación y uso de aquello que ofrece el medio. De esta manera, el comportamiento sustentable se vincula con la función socioambiental de la naturaleza urbana próxima y, al ser parte de la traza urbana, su valor emocional, físico, social, cultural, ambiental y psicológico centran discursos y reflexiones en torno a una sustentabilidad multifactorial necesaria en el funcionamiento y desarrollo de las ciudades contemporáneas.

*Palabras clave:* psicología ambiental, sustentabilidad psicológica, naturaleza urbana próxima, calidad de vida, ciudades

---

1 Psicólogo Ambiental. Licenciado en Psicología, Mtro. en Arquitectura, Dr. en Urbanismo (UNAM, México). Posgrado de Urbanismo, Facultad de Arquitectura, UNAM. Calz. Guadalupe 120. Int.8-304. Exhacienda de Coapa. 14330. Tlalpan. Ciudad de México, México. Correo electrónico: villalpando096@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-2065-9948

## Abstract

Environmental psychology is a transdisciplinary field interested in the interactions between the sociophysical environment and human behavior. His theoretical-epistemological and methodological contributions have proven how contact with nearby urban nature immersed in cities is an activity that benefits physical, physiological, social, environmental, and psychological health, validating that the presence of green public spaces with good urban-landscape design, helps the environmental perception of the urban landscape and its socio-spatial production thanks to connotative and denotative messages that are concatenated with the psychological components of sustainability. This set of cognitive-behavioral, emotional, and socio-environmental elements as the guiding axis of the urban social plan, is necessary due to the transactions that the human being maintains with the socio-physical environments of social and spatial importance, a situation that permeates the conceptualization, resignification, appropriation and use of what the medium offers. It is in this way that sustainable behavior is linked to the socio-environmental function of the nearby urban nature, and how, being part of the urban layout, its emotional, physical, social, cultural, environmental, and psychological value, focus discourses and reflections around multifactorial sustainability necessary in the functioning and development of contemporary cities.

*Keywords:* environmental psychology, psychological sustainability, nearby urban nature, quality of life, cities

## Introducción

La naturaleza urbana es valiosa por los efectos positivos a nivel social e individual, situación relevante dentro del contexto ciudadano al momento de considerar que la ciudad es un macro escenario de conducta compuesto por diversos ambientes que funcionan como estímulos que permean en todas las dinámicas de vida humana. De esta forma el diseño urbano-paisajístico (y arquitectónico en algunos casos) trasciende por sus efectos en la salud pública y percepción de bienestar social, debido a que la morfología de estos entornos urbanos verdes funciona como estímulo excitatorio, alterando procesos psicofisiológicos y repercutiendo en la externalización e intención de conducta de quienes los usan; de tal suerte que el diseño y sus componentes permiten cuestionar la funcionalidad y valor estético, social, cultural y ambiental del paisaje urbano a partir de actitudes, acciones y emociones humanas que pueden encaminarse (o no) a una dimensión sostenible socioespacial y psicológica. Aspecto indispensable hoy día en las grandes ciudades.

Esto posibilita entender cómo se relacionan aspectos sociales, económicos, culturales, tecnológicos y ambientales con pautas cognitivo-conductuales, fisiológicas y emocionales que permean sobre un entramado social que vincula la percepción ambiental de la naturaleza urbana próxima con la salud y una sustentabilidad multifactorial que se refleja en el plan social de los usuarios de escenarios urbanos (Villalpando-Flores, 2021a), logrando que dicha correlación permita una postura académica transdisciplinaria para dimensionar las nociones de la sustentabilidad desde otro ángulo: el de la psicología y, específicamente, desde las bases de la psicología ambiental y de la sustentabilidad, y con ello relacionar el estudio de escenarios naturales urbanos con aspectos de salud socioambiental, física, psicológica y emocional.

El presente escrito busca impulsar la conversación sobre las relaciones existentes entre el diseño urbano-paisajístico de espacios públicos cuya característica principal sea la presencia de naturaleza urbana (espacios públicos verdes) y pautas comportamentales que encaminen a una sustentabilidad psicológica, la que considera aquellas ideas, acciones y emociones que buscan un cuidado y mejora de las condiciones físicas y sociales del medio ambiente próximo o de trascendencia socioespacial. Tal premisa parte del interés histórico de la psicología ambiental en el análisis de las transacciones entre el medio sociofísico y los individuos, siendo entonces que el comportamiento ocurre siempre en un contexto determinado, escenario donde la conducta sustentable expone cómo diversos factores situacionales/contextuales inciden en los estilos de vida en conjunto con variables disposicionales (cognitivas, conductuales, emocionales y fisiológicas) que están relacionadas al bienestar que experimentan las personas mediante sus transacciones con la naturaleza urbana próxima.

## Contexto urbano-ambiental de la naturaleza urbana próxima

La debacle ambiental contemporánea ha generado un creciente interés por las áreas verdes debido al papel que juegan en el desarrollo urbano y la ecología social, situación que permite dimensionar a la ciudad como un sistema multiaxial, donde los valores sociales y económicos de los espacios verdes se analizan por su permeabilidad social y apuntalamiento tecnológico, lo que repercute en las lógicas naturales del contexto y en el confort percibido. Sin embargo, esta ausencia de confort auspicia la presencia de condiciones patogenizantes urbanas. El déficit de áreas verdes presenta afecciones en varios niveles, que van desde lo ecológico (vegetación) y

urbano (emplazamiento, planificación, diseño) hasta lo social (cultura, sentido de comunidad) y psicológico (salud, bienestar percibido). En este sentido, el espacio público verde es una mezcla psicosocioambiental que a partir de su uso se vuelve un derecho ciudadano de primer orden para garantizar términos de igualdad y apropiación por parte de diferentes colectivos sociales y de procedencia multivariada.

Al respecto de esta necesidad de uso, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) recomienda que las ciudades cuenten con al menos 15m<sup>2</sup>/hab., siendo un mínimo de 9m<sup>2</sup>/hab. el aceptado, además de encontrarse cerca de zonas residenciales a menos de 10 min. a pie (225m aprox.). Pero actualmente estas cifras presentan un déficit importante a nivel global gracias al alto nivel de demanda por espacios destinados a vivienda y comercio, situación que empobrece las condiciones ambientales y climatológicas de las ciudades generando consecuencias sociales y culturales por la ausencia de contacto con elementos verdes y la sobreestimulación urbana. Es importante acotar que este indicador debe verse como referente de un mejor ambiente, ya que dicho parámetro no refleja la distribución, frecuencia, disponibilidad y accesibilidad para la población, pues en algunos casos los espacios registrados como “públicos” se tratan de barrancas, terrenos baldíos, jardines privados o reservas ecológicas que, aunque pueden cumplir medianamente su papel ambiental, no cubren otros rubros de corte psicosocial. Para ejemplificar este panorama se cuenta con el caso de la Ciudad de México, México, donde la Secretaría del Medio Ambiente (SEDEMA, 2018) tiene registradas 11,739 áreas verdes, lo que equivale a 67,311,573.82 m<sup>2</sup>, con lo cual la superficie de área verde promedio es de 7.55 m<sup>2</sup>/hab., indicador que coloca a la Ciudad de México muy por debajo del estándar mínimo internacional recomendado por la ONU y que no considera la totalidad de las áreas naturales protegidas y áreas de valor ambiental con categoría de barrancas y Bosques Urbanos.

En la Tabla 1 se enlistan las definiciones encontradas en la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (2016), exponiendo que la estructura de la ciudad puede y debe entenderse como un ecosistema formado a partir de la distribución y dimensiones de edificaciones, espacios públicos, semiprivados, áreas verdes antropogénicas o naturales y redes de interconexión vial; siendo dentro de esta simbiosis donde se condiciona la presencia y la actividad de los habitantes, al igual que la distribución de poblaciones e intercambios socioculturales con comunidades vecinas.

**Tabla 1**  
*Definiciones de área verde de acuerdo con la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (2016)*

Definición	Descripción
1. Área Verde	Superficie cubierta de vegetación natural o inducida que se localice dentro de la demarcación territorial de la Ciudad de México.
2. Parques Locales	Áreas verdes de uso público localizadas en las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México.
3. Parques Urbanos	Áreas verdes de uso público constituidas dentro de suelo urbano para conservar el equilibrio entre este y los ecosistemas naturales de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México.
4. Barrancas	Depresión geográfica que sirve de refugio para la vida silvestre y como cause de escurrimientos naturales que constituyen zonas importantes del ciclo hidrológico y biogeoquímico.

Estos cuatro elementos se interrelacionan para dar estructura social y legal a los elementos verdes de la ciudad.

De acuerdo con Villalpando-Flores (2021b), la presencia de estos emplazamientos urbanos verdes ayuda a disminuir la temperatura y la sensación térmica en las ciudades, mejoran la precepción socioambiental del paisaje urbano, sirven como zonas de infiltración de aguas y recarga de mantos acuíferos y son barreras naturales contra ruido y elementos visuales molestos. También se sostiene que el aumento de la superficie vegetal reduce la energía utilizada para calefacción y refrigeración hasta en un 10%, además que el valor de la propiedad aumenta en un 3% al estar cerca de espacios públicos verdes. Por ello es que los árboles, arbustos y vegetación asociada a las áreas verdes urbanas conforman una comunidad vegetal denominada “bosque urbano”, dando lugar a la creación de un sistema o infraestructura verde, concepto que invita a la reflexión sobre la superficie de metros cuadrados de área verde existente en las ciudades y los niveles de desigualdad y segregación para su acceso, uso y disfrute, en vías de

solucionar este tipo de injusticias sociales. Sin embargo, y a pesar de estos beneficios comprobados, el proceso de urbanización y la demanda de uso de suelo habitacional y comercial genera detrimentos en la cantidad y calidad de las áreas verdes urbanas disponibles.

Pero otro problema es la dispersión de las áreas verdes. La composición, traza urbana, infraestructura, tipo de suelo, movilidad, etc., permiten entender que las áreas verdes estén dispersas y alejadas unas de otras, haciendo que su accesibilidad pueda verse obstaculizada. Con ello su distribución desigual trae como consecuencia problemas de movilidad (recorrido de grandes distancias) (Villalpando-Flores y Terán-Álvarez Del Rey, 2022), por lo que restringen sus visitas a fines de semana, con el consecuente impacto físico sobre estas áreas por un uso excesivo en poco tiempo. Esto, por supuesto, termina por generar repercusiones negativas en cuanto a beneficios psicosociales y socioambientales por la escasa posibilidad de contacto e interacción con estos entornos naturales dentro de lo cotidiano, las que a partir de su ausencia o poca presencia afectan la calidad y cantidad de espacios verdes. Es entonces que las aportaciones de la naturaleza urbana permiten creer que el valor sociocultural y ambiental de estos lugares beneficia la gestión y planificación del diseño de áreas verdes urbanas, donde la habitabilidad, espacialidad y soporte físico (planes sociales) sean facilitadores en la reparación, promoción, accesibilidad y divulgación de espacios recreativos y de contemplación. Es deseable, entonces, que las áreas verdes de la ciudad sean atendidas con criterios y principios de sustentabilidad para lograr su conservación y restauración integral, contribuyendo al fortalecimiento del tejido urbano y socioambiental con una infraestructura adecuada y eficaz, para que la población tenga acceso a espacios públicos gratuitos y de calidad que impacten favorablemente en la percepción ambiental urbana de los usuarios.

## Salud, sociedad y diseño de la naturaleza urbana próxima

Las condiciones ambientales y sociales han ocasionado estragos en la salud pública influyendo en la propensión de enfermedades con mayor facilidad, aumento en la huella ecológica, alteraciones cada vez más severas en el cambio climático y un aumento en los niveles de contención para otras condiciones epidemiológicas. Mucho de este caos en la salud global tiene que ver con las dinámicas de alimentación, tiempo de descanso, factores hereditarios y eventos endémicos de cada región. Con el crecimiento de la

mancha urbana y sus consecuencias en las formas de vida contemporáneas, el concepto de calidad de vida aumenta su complejidad por la inclusión de diversas variables situacionales y latentes que permiten desarrollar comportamientos de convivencia, ocio y descanso.

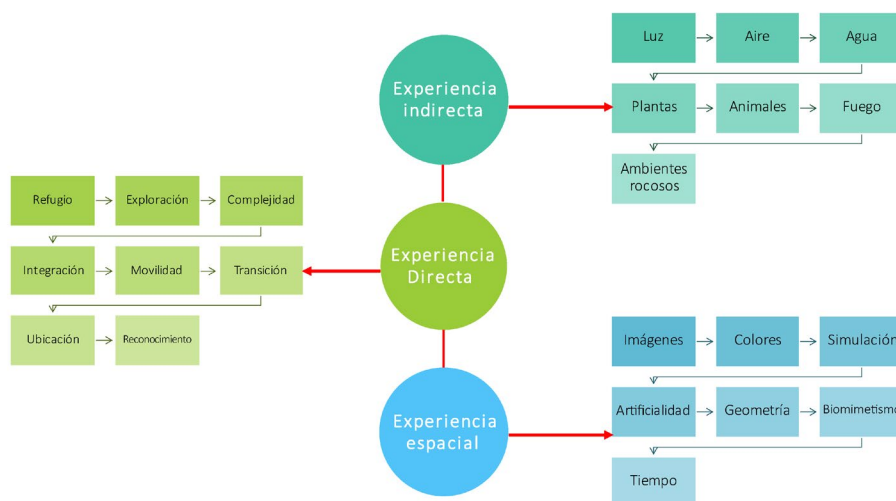
Velarde et al. (2007) encuentran que el diseño, cantidad de elementos verdes, accesibilidad y elementos como identificación y arraigo, determinan preferencias y usos de paisajes naturales, lo que permite considerar que la proximidad y nivel de apreciación de elementos naturales determina el tiempo de estancia y la realización de actividades físicas al aire libre, dimensionando una correlación entre lo físico y lo psicológico para explicar cómo se percibe la gente cuando hace uso de un espacio público; particularmente cuando se cuenta con pautas de diseño urbano-paisajístico que generan situaciones subjetivas de carácter psicológico como la fascinación, atracción, belleza y sensación de bienestar, como lo reportado por Van Dyck et al. (2015) donde la proximidad ambiental y la distancia social percibida posibilitan la toma de decisión de asistir a un espacio público, facilitando que la interacción social genere arraigo e identidad, mejorando a su vez la imagen del lugar y el agrado por la convivencia entre distintos sectores poblacionales.

En este sentido Laforteza et al. (2009) indican que la actividad de caminar solo o con compañía dentro de un parque mejora la percepción de bienestar psicológico y disminuye alteraciones cardiovasculares por la presencia de golpes de calor y estrés. En otro estudio correlacional sobre el estrés ambiental y la preferencia de actividades físicas, Karlsson y Grahn (2011) encontraron que la población reportaba estar bajo condiciones de estrés constante, disconformidad por la calidad del entorno residencial y pocas experiencias favorecedoras en espacios verdes en mal estado. En la investigación realizada por Nasution y Zahrah (2012), mencionan que a pesar de la segregación física (apertura o privacidad de los espacios públicos) y psicológica (inclusión de diversos sectores socioeconómicos) se considera imperativo la existencia de espacios naturales para socializar, tener mayor conocimiento de la ciudad y realizar actividades fuera de la vivienda. Dentro de esta vertiente sobre los estilos de vida urbana, el papel del diseño de los espacios públicos verdes cobra mayor protagonismo por ser necesarios para dinámicas socioambientales y culturales, debido a que su diseño, emplazamiento, zonificación, vegetación, sintaxis y mobiliario urbano se consideran elementos predictores o moderadores entre las intenciones de conducta y los beneficios en la salud psicológica y física, las cuales incrementan positivamente la experiencia urbana.

Un ejemplo de la inclusión de estos elementos son las propuestas del diseño biofílico que, de acuerdo con Kellert et al. (2008), es una estrategia de diseño sustentable para reconectar a los habitantes de las ciudades con el entorno natural. Esta promoción de los elementos naturales como agentes que potencializan el dinamismo de las ciudades ha llevado a realizar investigaciones que validan los beneficios psicofisiológicos y cognitivos proporcionados por la aplicación de la biofilia en propuestas de diseño (Ryan et al., 2014) y generar el concepto de “arquitectura biofílica”, donde la naturaleza es el eje rector de la propuesta de diseño, apoyándose en la conexión innata con la naturaleza de los humanos (Beatle, 2010). En la Figura 1 se puede observar una categorización realizada por Kellert y Calabrese (2015) de tres rubros básicos en el diseño de la naturaleza urbana a partir del tipo de experiencia del usuario.

**Figura 1**

*Categorización de componentes del diseño biofílico*



La presencia de estos elementos dependerá de las intenciones del diseño y del plan social esperado. Elaboración propia.

Un ejemplo sería el planteamiento de Lucas y Romice (2010), donde la experiencia multisensorial a partir del contacto con el diseño mejora las valoraciones afectivas y determina elementos connotativos y denotativos espaciales. Esta dimensión filosófica sustenta lo expuesto por Puyuelo y Gual (2009), sobre cómo los adultos mayores encuentran más satisfactoria



su estancia en parques públicos, cuando su diseño y mobiliario les permite sentirse más conectados con el contexto urbano. Estos estudios responden a necesidades sociales y psicológicas que inciden en la percepción de bienestar y con ello en la salud pública, lo que permite justificar la importancia de la calidad de vida desde su dimensión sociocultural y psicoambiental como plataformas para explicar por qué la gente usa los espacios públicos y cómo estas razones se encuentran sostenidas por las condiciones físicas de diseño urbano-paisajístico.

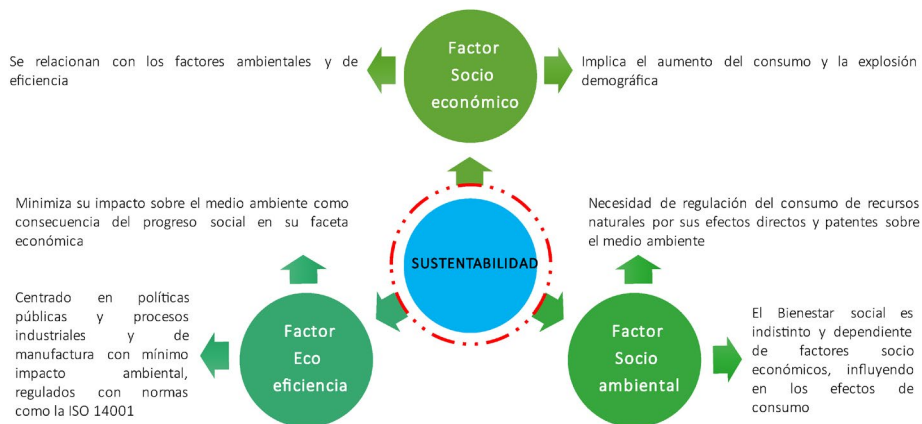
## Sustentabilidad psicológica y naturaleza urbana próxima

El concepto de sustentabilidad y su apropiación dentro de diversos campos del conocimiento obedece a intereses muy contemporáneos de la ciencia básica y aplicada. Una revisión histórica del concepto de desarrollo sustentable apunta que su importancia viene acompañada por problemáticas socioeconómicas globales, permeando en la ausencia de un solo paradigma para entender el concepto alrededor del planeta (Du Pisani, 2006); sin embargo, el común acuerdo sobre la sustentabilidad hace referencia al procurso de las condiciones presentes para el beneficio de generaciones futuras.

Dicha acepción fue formalizada en la Comisión Mundial de Desarrollo y Medio Ambiente en 1987, donde es definida como el desarrollo que cubre las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para cubrir sus propias necesidades (Bruntland, 1987). Hoy día se entiende como un estilo de vida que satisface las necesidades de las personas en el presente sin comprometer a las generaciones del futuro, obligando a la conservación de los recursos naturales para satisfacer las necesidades aludidas. Por tanto, la sustentabilidad debe traducirse en comportamientos o acciones para poder cumplir con sus cometidos, siendo estas acciones las que pueden catalogarse como conductas sustentables, mismas que requieren de un equilibrio de tres factores: el crecimiento económico, el progreso social y el entorno, donde los dos primeros son dinámicos y aumentan a partir del crecimiento y progreso social y tecnológico, mientras que el tercero es fijo e invariable, permitiendo que el crecimiento de los dos anteriores sea a sus expensas (Real, 2009). En la Figura 2 se puede observar como el cruce de estos factores hacen posible alcanzar un desarrollo sustentable.

## Figura 2

### *Elementos básicos del concepto de sustentabilidad*



Atender a las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas, garantiza el equilibrio de lo que se conoce como el triple vertiente de la sustentabilidad. Elaboración propia.

Corral-Verdugo (2012), principal exponente de los planteamientos de la psicología de la sustentabilidad (ramificación de la psicología ambiental), incorpora aspectos teóricos de la psicología positiva para explicar los aspectos motivacionales del ser humano para cuidar y proteger el entorno. El autor plantea que la felicidad es la puerta de entrada para entender la degradación ecológica y sus afectaciones en la salud individual y colectiva, concibiendo de esta manera que acciones básicas, como la separación de residuos y el seguimiento de normas en espacios públicos, pueden llevarse a cabo siempre y cuando las personas se perciban satisfechas consigo mismas, con su núcleo social primigenio y con el entorno próximo que sostiene a los dos anteriores; logrando que elementos afectivos y cognitivos posibiliten la percepción de una calidad de vida favorable y externalicen conductas sustentables que apremien la experiencia ambiental. De esta manera, la conducta sustentable se define como el conjunto de acciones deliberadas y efectivas que resultan en la protección de los recursos naturales y socioculturales del planeta (Corral-Verdugo, 2010).

Este abordaje psicológico permite analizar cómo la sustentabilidad genera condiciones de acceso y equidad que promuevan un consumo consciente, implicando que la orientación a la sustentabilidad tiene el propósito de conservar y cuidar a sus semejantes dentro de un contexto inmediato

o, por lo menos, familiar para propiciar el balance de la biósfera (agua, aire, suelo, recursos energéticos y la vida que sustentan), y acciones que minimicen el nivel de consumo. Con ello, la cooperación y el altruismo se mezclan con la noción de sustentabilidad urbana (Pol, 2002a), repercutiendo en la motivación (Schultz, 2001) y en acciones a favor del medio, sus recursos y terceros (Kaiser, 1998).

### Figura 3

*Categorías de comportamientos socioambientales que componen la conducta sustentable*



La conservación del entorno implica proteger a los demás cuidando la diversidad socio-cultural y distribuyendo de manera justa los recursos naturales entre todos independientemente de sus características personales. Elaboración propia.

En la Figura 3 se muestra una representación de la composición de la conducta sustentable, concepto desarrollado en la psicología ambiental y donde se utiliza la categoría de “comportamiento proambiental” para hablar de conservación, eficiencia y protección del medio ambiente para generar una toma de consciencia sobre el impacto de la acción humana en el ecosistema y en otros; de tal suerte que toda conducta tiene impacto sobre la estructura del medio, misma que influye en futuras ejecuciones dependiendo del tipo de actividad. El comportamiento proambiental está

inmerso en la dimensión de sustentabilidad, implicando que el uso deliberado de los recursos del medio ambiente debe ser efectivo, austero y a favor del entorno para asegurar el acceso de otras generaciones a estos recursos, evidenciando un impacto en facetas económicas, políticas y tecnológicas (Corral-Verdugo et al., 2012a). En la tabla 2 se presenta un comparativo del proceso evolutivo de las definiciones más representativas de la conducta proambiental dentro de la literatura especializada.

**Tabla 2**

*Definiciones representativas de la conducta proambiental*

Autores	Definición	Efectos Conductuales
Hess et al., (1997).	Acciones humanas cuya intencionalidad es la protección de los recursos naturales y la reducción del deterioro ecológico.	Protección de recursos naturales
Castro (2002)	Acciones que realizan los individuos o grupos de personas para el cuidado del entorno natural que logran calidad medioambiental.	Cuidado del entorno natural
Bustos-Aguayo et al., (2004).	Acción humana de efecto directo y/o indirecto sobre el medio con la finalidad de disminuir, evitar e idealmente revertir, el deterioro de recursos del ambiente natural que sustentan la vida de la Tierra.	Revertir el deterioro ambiental
Alea (2006)	Acciones del sujeto, dirigidas a modificar aspectos del entorno o de la relación con el mismo, y que influyen a su vez en las concepciones, percepciones, y sensibilidades que posee el individuo del medio.	Modificar aspectos del entorno
Corral-Verdugo (2010)	Acciones deliberadas y efectivas que responden a requerimientos sociales e individuales que resultan en la protección del medio ambiente.	Protección del medio ambiente

Existen más definiciones, pero muchas concuerdan con los planteamientos presentados.

Inicialmente el comportamiento protector del medio fue planteado como resultado de eventos antecedentes/consecuentes y refuerzos/castigos que llevan al desarrollo del comportamiento protector que, a su vez, afecta directamente al medio ambiente físico, considerando tiempo después la inclusión de variables como intención, habilidades y conocimiento; de tal suerte que la conducta protectora promueve el uso efectivo y austero de los recursos del medio ambiente y favorece el acceso de otras generaciones a estos capitales, evidenciando un impacto de efecto dominó en facetas económicas, políticas y tecnológicas.

Un estudio sobre actitudes ambientales e impedimentos cognitivos encuentra que variables sociodemográficas y cognitivas impactan en la presencia de conductas sustentables, además que el conocimiento ambiental y la relación emocional pueden marcar diferencias en la intención de conducta (Kollmuss y Agyeman, 2002). Dentro de los elementos motivacionales, Zelenski et al. (2015) argumentan que la cooperación y prosocialidad importan para generar conductas sustentables en entornos inmediatos, donde estos comportamientos se replican dentro del grupo social. En este sentido el comportamiento social es imperativo para generar comportamientos ecológicos, asumiendo que conductas sociales y estilos de vida determinan el éxito o fracaso de las intenciones de procreo ecológico en las actividades cotidianas, tanto en espacios públicos como privados, logrando que el sentido de arraigo comunitario fortalezca las conductas sustentables a partir de la percepción de resultados positivos y de una interacción constante con espacios verdes bien diseñados. Es, entonces, que el comportamiento sustentable urbano radica en buena medida en el nivel de satisfacción que se tiene con las particularidades físicas del contexto inmediato.

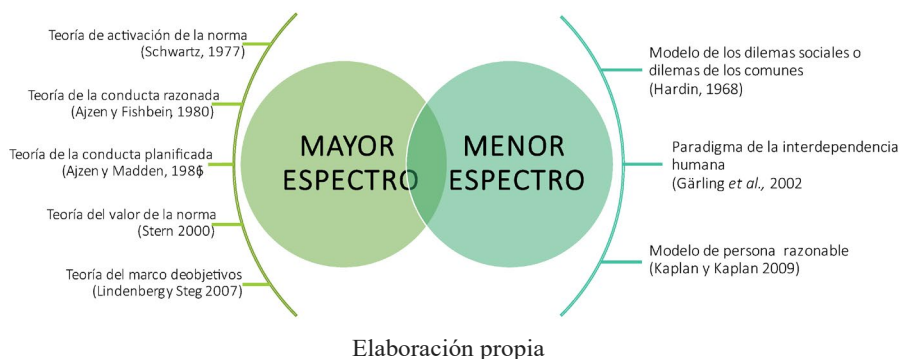
Otra investigación sobre la relación entre conductas proecológicas y su impacto en la percepción de elementos naturales expone que la práctica de acciones de conservación ambiental y social, acompañadas de una valoración positiva por el entorno, ayudan a la restauración de funciones psicológicas perdidas (Corral-Verdugo et al., 2012b), posibilitando que la preferencia ambiental por espacios verdes detone a nivel psicológico la importancia de lo sustentable, impactando en la frecuencia de uso, tipo de experiencia y las valoraciones sobre la calidad espacial y proximidad de la naturaleza urbana a otros escenarios urbanos. Este breve recuento permite entrever la trascendencia de la exposición al diseño urbano-paisajístico de elementos naturales urbanos como antecedente directo o mediado

para hablar de sustentabilidad urbana y psicológica, y cómo el papel de la ecología social y el ciclo de vida del espacio público son fundamentales para la generación de planes sociales que favorezcan la conectividad ambiental, arraigo, pertenencia y aspectos de salud pública que son imprescindibles para hablar de sustentabilidad psicológica.

Por su parte Pol (2002b) analiza distintos aspectos relacionados con la gestión ambiental dentro de un marco de sustentabilidad urbana definido por su relación con la solidaridad, la cohesión social y la calidad de vida, como un valor positivo que actuaría como principio guía en la gestión pública e industrial de las ciudades contemporáneas. Ello ha permitido que, con el paso del tiempo, los avances en la construcción teórico-metodológica y el surgimiento emergente de nuevas políticas públicas, existan diversos índices encaminados a proporcionar una información exacta y de calidad sobre el grado de desarrollo sustentable alcanzado en la ciudades contemporáneas, haciendo preciso avanzar hacia una calidad de vida conceptualizada como un equilibrio entre lo personal, social y ambiental, lo que permitirá apuntar a modelos y posturas encaminadas a la resolución de problemas reales, inmersos en entornos sociofísicos tangibles. Por tanto, el desarrollo teórico de la psicología ambiental dedicado a la conducta sustentable en ambientes urbanos es clave para la supervivencia y el mantenimiento de la biodiversidad y de los ecosistemas que regulan la vida dentro y fuera de la traza urbana, haciendo preciso elaborar discursos teórico-aplicados que enfrenten problemas psicológicos y socioambientales de la población contemporánea. De acuerdo con Gifford (2014), existe un grupo denominado mesoteorías en psicología ambiental que se enfoca en el estudio de la conducta proambiental (y en consonancia con otros comportamientos sustentables), considerando que la mejora de la calidad del entorno se da cuando se estudian los antecedentes del comportamiento que produce consecuencias significativas y se gestionan intervenciones pertinentes para modificar dicho proceder. En la Figura 4 se presentan estos postulados teóricos segmentados en dos grupos básicos de mayor y menor espectro.

## Figura 4

### *Postulados teóricos en psicología ambiental acerca del estudio conducta proambiental*



## Aproximaciones teóricas al estudio de la conducta sustentable

En cuanto a las teorías de mayor espectro, como primer ejemplo se encuentra el modelo de valor-expectativa que dio paso a la teoría de la acción razonada centrada en el impacto (Ajzen y Fishbein, 1980) y la teoría de la acción planificada enfocada en la intención (Ajzen y Madden, 1986). El primer modelo no hace suposiciones sobre las motivaciones subyacentes, de manera que una persona puede participar en un comportamiento proambiental por razones no ambientales, mientras que en el segundo caso se considera una orientación preexistente en la intención del comportamiento proambiental, reflejando el grado en que la persona desea producir un resultado positivo como consecuencia de aspectos motivacionales. Por otra parte, la teoría del valor de la norma (Stern 2000) habla de la predicción en cadena, donde los valores como el altruismo, ecocentrismo, etc., influyen en una visión ecológica, repercutiendo en la creencia de consecuencias adversas de la actividad humana en el medio ambiente y aumentando la capacidad de actuar a favor del medio. Al respecto, Corral-Verdugo et al. (2019) mencionan que se generan cuatro tipos de comportamiento proambiental: activismo público, no activismo público, activismo privado, activismo organizacional.

Este planteamiento se relaciona con la teoría de activación de la norma (Schwartz, 1977), donde las normas sociales y personales activan la concientización de las consecuencias generando responsabilidad sobre los

actos, por lo que su fortaleza radica en sentimientos de obligación moral y responsabilidad, los que provienen de círculos primarios (familia, amigos) y facilitan la conducta de cuidado al invocar intereses sobre autorrepresentaciones u obligaciones sociales (Vining y Ebreo, 1992). Siguiendo esta línea de dimensión social, la teoría del marco de objetivos (Lindenberg y Steg 2007) postula que existen tres objetivos que inciden en las personas que están informadas en temas ambientales y actúan en consecuencia: hedónico (orientado al placer), ganancia (interés propio) y normativo (lo que se piensa que otros están haciendo). Steg y Vlek (2009) puntualizan que, en un momento dado, el objetivo de la conducta se centra en una meta, mientras que otros objetivos se encuentran en segundo plano y aumentan o disminuyen a partir de la fuerza del objetivo principal.

En el segundo grupo de teorías de menor espectro se encuentra el modelo del dilema de los comunes (Hardin, 1968), el que se genera cuando se utilizan más recursos de lo necesario afectando los bienes comunes de terceros; de esta manera el común será perjudicado por el detrimento que sufrirá el recurso total disponible. El autor establece que existe un costo o riesgo colectivo debido a que los intereses particulares prevalecen, afectando a los comunes, los cuales, de acuerdo con Corral-Verdugo (2010), refieren a un recurso o conjunto de recursos que, en teoría, pertenece a una comunidad (o a toda la humanidad) en la más amplia de las acepciones. Relacionada con los comunes se encuentra el paradigma de la interdependencia humana (Gärbling et al., 2002) donde se enfatiza la relación entre el desarrollo de la especie humana, el uso indiscriminado de recursos naturales y la preocupación por el medio ambiente, que suele implicar un uso conservacionista o al menos sostenible de los recursos. Este paradigma refleja el conflicto central en los dilemas de bienes comunes entre el interés propio y el de un fondo común (Kopelman et al., 2002), ya que las decisiones que toman las personas se ven afectadas por las elecciones de otros y, a su vez, influirán en estas.

Por último, está el modelo de la persona razonable (Kaplan y Kaplan, 2009) que propone que la comprensión de las necesidades de información fidedigna en y sobre ambientes particulares (vivienda, parque comunitario) potencializa la externalización de comportamientos prosociales. Esto implica que la ausencia de información no favorece el proceso de razonamiento, por lo que no hay interés en el espacio, y que un espacio que no cubre las necesidades de las personas influye en su razonamiento. Por



ello, se requiere de una exploración activa y comprensión del espacio, las cuales coligadas a la estimulación ambiental dan lugar a cuatro propiedades colativas: coherencia, complejidad, legibilidad y misterio. Esto último se relaciona con la teoría de la restauración ambiental (Kaplan y Kaplan, 1989; Kaplan, 1995), centrada en la atención dirigida, y que sostiene que el contacto visual cotidiano con la naturaleza reduce la fatiga asociada con la concentración intensa.

La reflexión importante sobre estas aportaciones teórico-epistemológicas acerca de la sustentabilidad, vistas desde una plataforma psicologista, es la existencia de una relación constante con otras posibles acciones (variables) para dar cabida al esquema de lo sustentable, situación que permite entender que el problema de la sustentabilidad es enteramente humano por naturaleza; por tanto, debe conceptualizarse como problema social dado que es resultado de la acción o inacción social, industrial y política. Por esta razón, sus aproximaciones teóricas, analíticas y metodológicas son de interés emergente para campos de conocimiento que estudian el comportamiento humano dentro de un contexto socioespacial, como el caso de la psicología ambiental y de la sustentabilidad y, tangencialmente, para áreas sociales como la sociología, filosofía, geografía y campos del diseño como arquitectura, urbanismo, arquitectura del paisaje y diseño industrial.

## Conclusiones

La complejidad y escala de los problemas ambientales globales aproxima a la psicología ambiental, mediante el estudio de la sustentabilidad, al desarrollo de políticas públicas y avances tecnológicos que promuevan cambios en el desarrollo e implementación de comportamientos proambientales dentro de la sociedad. El mensaje principal de esta aseveración es que los cambios en el comportamiento de consumo y uso son significativos respecto de las condiciones ambientales a pequeña, mediana y gran escala, considerando que el comportamiento por sí solo representa una porción sustancial para afrontar problemáticas socioambientales.

La ciudad tiene múltiples dimensiones que tradicionalmente se han acotado como un hecho físico-territorial, un hecho social y un hecho económico, logrando que el estudio de la sustentabilidad en relación con la ciudad, el diseño de la naturaleza urbana próxima y la percepción de bienestar psicológico sea caracterizado por el establecimiento de patrones

conductuales favorables y su relación con variables subjetivas, latentes y situacionales, para explicar los niveles de percepción de calidad de vida urbana (Villalpando-Flores, 2022). Partiendo de esta idea, la construcción psicosocial de la sustentabilidad y su relación con el concepto de calidad de vida debe considerar aspectos como equidad, salud, solidaridad (inter e intrageneracional) y respeto (entre otros). Logrando que la sustentabilidad psicológica en contextos urbanos, unida a los estudios de la dimensión psicoespacial de los problemas ambientales globales y el establecimiento de una relación entre desarrollo sustentable, calidad de vida y cohesión socioespacial, conformen una aproximación idónea para el análisis de relaciones funcionales y emocionales entre los escenarios de conducta urbanos y aspectos psicoambientales, significando un requerimiento de estructuras mentales sólidas acerca de las condiciones ambientales del contexto tanto inmediato como global.

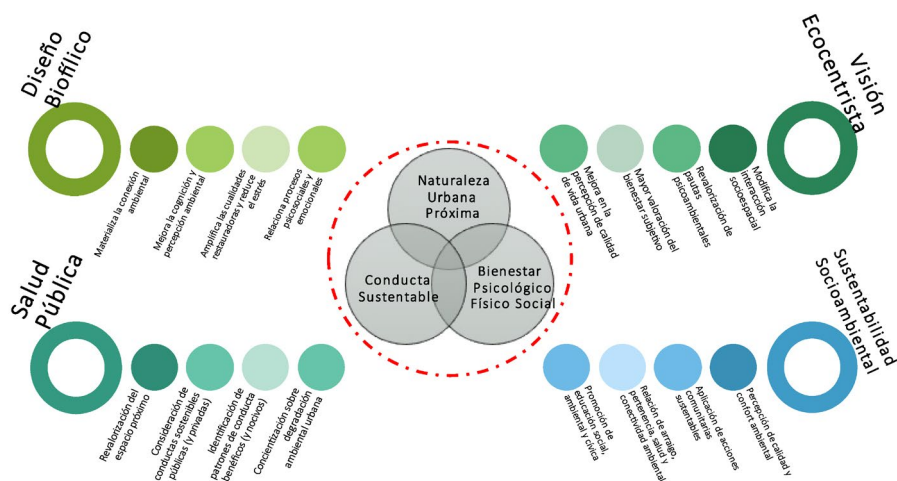
Estas aproximaciones coinciden en la necesidad de introducir en el debate la discusión acerca de los valores y la cultura que sostiene un sistema de creencias sociales y decisiones, tanto individuales y colectivas, que debieran orientar soluciones a problemas ambientales emergentes. Este hecho ha ocupado mucho papel dentro de la producción científica general tratando de explicar la inconsistencia y disonancia entre actitudes y conductas; no en vano los gobiernos tienen interés en la generación y aplicación de programas de educación ambiental para concientizar sobre la importancia de abordar los problemas ambientales urbanos desde la esfera privada (hogar) hasta esferas institucionales (gobierno). En consecuencia, no es posible acceder a una dimensión sustentable ni física, ni social y mucho menos psicológica si antes no existen los mecanismos aptos para que individuos y sociedad se percaten del deterioro ambiental urbano en términos generales. Por ello, y de acuerdo con Coreno-Rodríguez y Villalpando-Flores (2013), las aportaciones teórico-conceptuales de la psicología ambiental (y de la sustentabilidad) benefician el estudio y análisis de la permeabilidad ecológica, cultural, social, económica y psicológica del diseño de ambientes antropogénicos, permitiendo entender la dimensión psicoambiental y sociocultural de conflictos socioambientales relacionados con el emplazamiento, diseño, morfología e infraestructura social y física de los espacios urbanos verdes.

Es en este punto donde el estudio de los componentes psicológicos de la sustentabilidad de la naturaleza urbana diseñan una plataforma analítica e

integradora con un planteamiento sólido sobre el estudio de espacios públicos verdes, además de fortalecer otros tópicos urbanos relacionados con estos lugares como la generación de islas de calor, aumento en la percepción de la temperatura ambiental, extinción de la flora y fauna urbana, crecimiento en la aglomeración y percepción de hacinamiento, aumento en la huella de carbono y la percepción del cambio climático. Todo esto es un indicador de la necesidad de una infraestructura verde pública (funcional y saludable) para generar anclas socioambientales entre el diseño y la conducta, y cómo esta diada se refleja en juicios estéticos, de calidad y de riesgo alrededor de la toma de decisiones de cuidar o no dicho entorno público. Se puede, entonces, entrever que estos aspectos brindan beneficios sociales, urbanos y ambientales, cuyas correlaciones con la naturaleza y función del organismo de nuestra especie aseguran el acceso a entornos urbanos libres de agentes estresores y anomia sociales, optimizan la vida urbana y promocionan elementos positivos cognitivo-conductuales, emocionales, físicos, fisiológicos y socioambientales (Ver Figura 5).

**Figura 5**

*Diagrama de puntos esenciales del estudio de los componentes sustentables de la naturaleza urbana*



Elaboración propia

En la Tabla 3 se presenta una propuesta de análisis FODA de los elementos más representativos relacionados con factores sociales, ambientales y psicológicos que benefician el estudio y previsión de la sustentabilidad física y psicológica de la naturaleza urbana próxima.

**Tabla 3**

*Elementos positivos y negativos relacionados con la sustentabilidad psicológica de la naturaleza urbana próxima.*

Factores socioambientales	Factores	Fortalezas	Debilidades
	Factores socioculturales		
		1. Elementos que unifican el paisaje	1. Falta de mobiliario o mantenimiento de este
		2. Informan de ubicaciones estratégicas	2. Percepción de inseguridad por mal estado físico
		3. Proveen de servicios diferentes a otros lugares	3. Problemas de salud ambiental y social
		4. Generan sentido de sociedad	4. Espacios en abandono por su estado físico
Oportunidades			
1. Promueven la socialización y conexión ambiental		1.1.Promover actividades de integración socioambiental para una mejor valoración de la naturaleza	1.1.Mobiliario urbano adecuado a las intenciones y servicios del lugar
2. Integran al usuario a un contexto urbano benéfico		2.2.Promover el uso de estos espacios para una mejor percepción ambiental del contexto urbano, y cómo referentes socioculturales	2.2.La integración de los usuarios a partir de ofrecer calidad espacial, ayuda a disminuir la percepción de inseguridad
3. Modifican el concepto y valor de ciudad		3.3.Promover espacios dedicados exclusivamente al mejoramiento de la salud psicosocial	3.3.Modifica la importancia de la salud social (mental y física) por la revaloración de la ecología urbana
4. Promueven planes socioculturales que benefician la integración social		4.4.Estos espacios modifican el sentido de arraigo y preferencia por su valor estético (diseño) y ambiental (naturaleza)	4.4.Los referentes culturales apoyados en actividades comunitarias organizadas por los usuarios y auxiliadas por el diseño

---

### Amenazas

1. Invasión comercial	1.1. El comercio puede tener espacios determinados con horario y sin ser permanentes	1.1. Mobiliario urbano o elementos de diseño que eviten la instalación definitiva de comercio
2. Hacinamiento y aglomeración		
3. Focos de delincuencia y antisocialidad	2.2. La ubicación estratégica de zonificaciones puede evitar saturación en determinados horarios	2.2. La conectividad ambiental ayuda a la integración social y cuidado físico que se refleja en la mezcla de diversos sectores socioeconómicos
4. Poca inversión para mantenimiento	3.3. Iluminación efectiva y reiterativa, así como cercanía con otras áreas urbanas y oportunidades de movilidad	3.3. Revisión de la salud ambiental de la flora y fauna, así como inversión gubernamental para enfrentar posibles focos de inseguridad
	4.4. No invertir en el mantenimiento genera abandono y poca importancia socioambiental, aumentando la posibilidad de ser un espacio inerte	4.4. El cuidado del lugar debe ser acorde con las necesidades del área, así como constante para aumentar la preferencia ambiental y el cuidado

---

Estos elementos pueden utilizarse dentro de una fase evaluación PRE y POST ocupación que ayude a la diseño del programa de necesidades durante el proceso de diseño y sus evaluaciones posteriores.

Finalmente, se debe siempre tener en cuenta que todo espacio público (con o sin elementos naturales) es un escenario de conducta cuyas características morfológicas inciden en acciones, intenciones, emociones, experiencias, expectativas y resignificaciones. Haciendo lógico suponer, entonces, que la presencia de conductas en pro de la conservación y mantenimiento del entorno físico inmediato ayudan al desarrollo de interacciones espaciales exitosas, planes sociales fructíferos y la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida urbana individual y colectiva.

## Referencias bibliográficas

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. (pp. 18-30). Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Ajzen, I., y Madden, Y. (1986). Prediction of global-directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of experimental social psychology*, 22, 453-474. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90045-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90045-4)
- Alea, A. (2006). Diagnóstico y potenciación de la educación ambiental en jóvenes universitarios. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 6, 1-29.
- Beatley, T. (2010). *Biophilic cities. Integrating nature into urban design and planning*. Island Press.
- Bruntland, G. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Bustos-Aguayo, M., Flores, L., y Andrade, P. (2004). Predicción de la conservación de agua a partir de factores socio-cognitivos. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 5(1-2), 53-70. [http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol5\\_1y2/VOL\\_5\\_1y2\\_c.pdf](http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol5_1y2/VOL_5_1y2_c.pdf)
- Castro, R. (2002). ¿Estamos dispuestos a proteger nuestro ambiente? Intención de conducta y comportamiento proambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 3(2), 107-118. [http://mach.webs.ull.es/PDFS/VOL3\\_2/Vol\\_3\\_2\\_a.htm](http://mach.webs.ull.es/PDFS/VOL3_2/Vol_3_2_a.htm)
- Coreno-Rodríguez, V., y Villalpando-Flores, A. (2013). Diseño participativo y factores socio ambientales determinantes en la participación comunitaria. *MEC-EDUPAZ*, 4(2), 4-25 <http://www.revistas.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/41921>
- Corral-Verdugo, V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad. Un análisis de lo que nos hace proecológicos y prosociales*. Trillas.
- Corral-Verdugo, V. (2012). *Sustentabilidad y psicología positiva. una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. UNISON. Manual Moderno.
- Corral-Verdugo, V., Frías-Armenta, M., Tapia-Fonllem, C. y Fraijo-Sing, B. (2012a). Protecting natural resources: psychological and contextual determinants of freshwater conservation. En S. Clayton. (Eds.). *The oxford handbook of environmental & conservation psychology*. (pp. 581-597). Oxford University Press.

- Corral-Verdugo, V., García, F., Tapia-Fonllem, C., y Fraijo-Sing, B. (2012b). Sustainable behaviors and perceived psychological restoration. *Acta de investigación psicológica*, 2(2), 749-764. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2012.2.186>
- Corral-Verdugo, V., Aguilar, M., y Hernández, B. (2019). Bases teóricas que guían a la psicología de la conservación ambiental. *Papeles del psicólogo*, 40(3), 174-181. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2897>
- Du Pisani, J. (2006). Sustainable development—historical roots of the concept. *Environmental science*, 3(2), 83-96. <https://doi.org/10.1080/15693430600688831>
- Gärling, T., Biel, A. y Gustafsson, M. (2002). The new environmental psychology: the human interdependence paradigm. En R. Bechtel y A. Churchman. (Eds.). *Handbook of environmental psychology* (pp. 85-94). Wiley.
- Gifford, R. (2014). Environmental psychology matters. *Annual review of psychology*, 65(17), 1-39. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048>
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162(3859), 1243-1248. <http://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>
- Hess, S., Suárez, E., y Martínez-Torvisco, J. (1997). Estructura de la conducta ecológica responsable mediante el análisis de la teoría de facetas. *Revista de psicología social aplicada*, 7(2-3), 97-112.
- Kaiser, F. (1998). A general measure of ecological behavior. *Journal of applied social psychology*, 28, 395-442. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01712.x>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 15(3), 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kaplan, R., y Kaplan, S. (1989). *The experience of nature. A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kaplan, S., y Kaplan, R. (2009). Creating a larger role for environmental psychology: the reasonable person model as an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 29(3), 329-339. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.005>

- Karlsson, U., y Grahn, P. (2011). Stressed individuals' preferences for activities and environmental characteristics in green spaces. *Urban forestry & urban greening*, 10(4), 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2011.07.001>
- Kellert, S., Heerwagen, J., y Mador, M. (2008). *Biophilic design: the theory, science & practice of bringing buildings to life*. John Wiley & Sons.
- Kellert, S., y Calabrese, E. (2015). *The practice of biophilic design*. <http://www.biophilic-design.com>
- Kollmuss, A., y Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8(3), 239-260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Kopelman, S., Weber, M., y Messick, D. (2002). Factors influencing cooperation in commons dilemmas: a review of experimental psychological research. En: E. Ostrom, T. Dietz, N. Dolšák, P. Stern, S. Stonich, y E. Weber. (Eds.). *The drama of the commons*. (pp. 113-156). The National Academies Press.
- Lafortezza, R., Carrus, G., Sanesi, G., y Davies, C. (2009). Benefits and well-being perceived by people visiting green spaces in periods of heat stress. *Urban forestry & urban greening*, 8(2), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2009.02.003>
- Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. México. (2016). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgahotdu.htm>
- Lindenberg S., y Steg, L. (2007). Normative, gain and hedonic goal frames guiding environmental behavior. *Journal of social issues*, 63(1), 117-37. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00499.x>
- Lucas, R., y Romice, O. (2010). Evaluación de las cualidades multisensoriales del espacio urbano: un enfoque metodológico y sistema de notación para el registro y diseño de la experiencia multisensorial en el espacio urbano. *Psychology*, 1(2), 197-211. <https://doi.org/10.1174/217119710791175678>
- Nasution, A., y Zahrah, W. (2012). Public open space's contribution to quality of life: does privatization matters? *Asian journal of environment-behavior studies*, 3(9), 59-74. <https://doi.org/10.21834/aje-bs.v2i5.224>



- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Health indicators of sustainable development*. [http://www.who.int/hia/green\\_economy/indicators\\_cities.pdf](http://www.who.int/hia/green_economy/indicators_cities.pdf)
- Pol, E. (2002a). The theoretical background of the city-identity-sustainability network. *Environment & behavior*, 34(1), 8-25. <https://doi.org/10.1177/0013916502034001002>
- Pol, E. (2002b). Environmental management: a perspective from environmental psychology. En: R. Bechtel y A. Churchman. (Eds.). *Handbook of environmental psychology*. (pp. 55-84). Wiley.
- Puyuelo, M., y Gual, J. (2009). Diseño prospectivo y elementos de uso en parques urbanos a partir de la experiencia de las personas mayores. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 10(1-2), 137-160. [http://mach.websull.es/PDFS/Vol10\\_1y2/Vol10\\_1y2\\_i.pdf](http://mach.websull.es/PDFS/Vol10_1y2/Vol10_1y2_i.pdf)
- Real, J. (2009). La sostenibilidad: un concepto impopular. En: R. García-Mira y P. Vega. (Eds.). *Sostenibilidad, valores y cultura ambiental*. (pp. 33-40). Pirámide.
- Ryan, C., Browning, W., Clancy, J., Andrews S., y Kallianpurkar, N. (2014). Biophilic design patterns: emerging nature-based parameters for health and well-being in the built environment. *international Journal of architectural research*, 8(2), 62-76. <https://archnet.org/publications/9767>
- Secretaría del Medio Ambiente. Sexto Informe de Gobierno de la Ciudad de México. Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México. (2018). <https://www.sedema.cdmx.gob.mx/informes>
- Schultz, P. (2001). The structure of environmental concern. concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of environmental psychology*, 21(4), 327-339. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>
- Schwartz, S. (1977). Normative influences on altruism. En: L. Berkowitz. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 10., pp. 221-279). Academic Press.
- Steg, L., y Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behavior: an integrative review and research agenda. *Journal of environmental psychology*, 29(3), 309-17. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>

- Stern, P. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of social issues*, 56(3), 407-424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Van Dyck, D., Teychenne, M., McNaughton, S., Bourdeauhuij, I., y Salmon, J. (2015). Relationship of the perceived social and physical environment with mental health- related quality of life in middle-aged and older adults: mediating effects of physical activity. *Plos one*, 10(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0120475>
- Velarde, M., Fry, G., y Tveit, M. (2007). Health effects of viewing landscapes—landscape types in environmental psychology. *Urban forestry & urban greening*, 6(4), 199-212. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.07.001>
- Villalpando-Flores, A. (2021a). Psicología ambiental y el diseño de entornos sociofísicos. explorando la habitabilidad a través del comportamiento humano. *Un año de diseñarte MMI*, 23(1), 24-35. <http://mm1revista.azc.uam.mx/index.php/mm1/article/view/29>
- Villalpando-Flores, A. (2021b). *Naturaleza urbana próxima y sostenibilidad psicológica. implicaciones del diseño urbano-paisajístico en la restauración ambiental y conductas sostenibles*. [Disertación doctoral inédita]. Facultad de Arquitectura. Posgrado de Urbanismo. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villalpando-Flores, A. (2022). *La transdisciplina en la enseñanza del urbanismo. aportaciones y retos de la psicología ambiental*. Artículo inédito en prensa.
- Villalpando-Flores, A., y Terán-Álvarez Del Rey, A. (2022). *Implicaciones ambientales, urbanas y psicológicas sobre la asistencia a espacios públicos verdes*. Artículo inédito en prensa.
- Vining, J., y Ebreo, A. (1992). Predicting recycling behavior from global and specific environmental attitudes and changes in recycling opportunities. *Journal of applied social psychology*, 22(20), 1580-1607. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb01758.x>
- Zelenski, J., Dopko, R., y Capaldi, C. (2015). Cooperation is in our nature: nature exposure may promote cooperative and environmentally sustainable behavior. *Journal of environmental psychology*, 42(1), 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.01.005>

# Terremoto, caída y traducción<sup>1</sup>

## *Earthquake, fall and translation*

---

Recepción: 17 de octubre de 2022/ Aceptación: 30 de noviembre de 2022

Niklas Bornhauser Neuberger<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.678>

### Resumen

Los movimientos asociados a un terremoto no se restringen al ámbito material en el sentido estrecho, sino que, a través de un cruce o pasar a la otra orilla [*übersetzen*], impactan el mundo de las ideas. A partir de la lectura de la traducción de Pablo Oyarzun de *El terremoto de Chile* de Heinrich von Kleist se expone la transmisión de la caída desde el temblar hacia el interior de la misma (re)presentación.

*Palabras clave:* terremoto, representación, caída, azar, catástrofe

### Abstract

The movements associated with an earthquake are not restricted to the material realm in the narrow sense, but, through a crossing or passing to the other shore [*übersetzen*], they impact the world of ideas. From the reading of Pablo Oyarzun's translation of Heinrich von Kleist's *The Earthquake in Chile*, the transmission of the fall from the tremor into the interior of the (re) presentation itself is exposed.

*Keywords:* earthquake, representation, fall, chance, catastrophe, catastrophe

---

1 Elaborado en el marco del proyecto Fondecyt Regular N° 1210037 y es fruto de la reescritura de una conferencia titulada “Trascripción, traslación y traducción: sacudir las formas, hacer temblar los contenidos”, presentada originalmente en el coloquio ‘Pablo Oyarzún: Reverberaciones’ realizado el 29 y el 30 de noviembre de 2017 en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

2 Licenciado en Psicología, Doctor en Filosofía. Profesor asociado Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Carrera de Psicología. Campus Casona Las Condes, Edificio C-1, 4° piso. Fernández Concha 700, 7591538. Las Condes, Santiago. Correo electrónico: [nbornhauser@unab.cl](mailto:nbornhauser@unab.cl). ORCID: 0000-0001-5655-4668

[Ein] Erdbeben, geschiehet theils aus natürlichen, theils aus übernatürlichen Ursachen, welches alleine Gottes Werck ist, das er gebrauchet, für denen Menschen seine Majestät, Macht und Herrlichkeit sehen zu laßen [...] und ist bißweilen ein Zorn-Zeichen, die Menschen ihrer Sünden halben damit zustraffen [...]

(Johann Heinrich Zedler: Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste. Bd. 8. Halle, Leipzig 1734. Sp. 1520-1527)

Las catástrofes en general, y las catástrofes llamadas naturales entre ellas, no solo son la causa de destrucción y destrozos materiales. El daño, causado a seres humanos o al menos registrado por ellos, pareciera ser incluso una de las condiciones, sino la condición, para que siquiera se llegue a hablar de catástrofe (Weber, 2015). Sin embargo, los efectos de las catástrofes naturales no son únicamente de naturaleza destructiva en el sentido de la resta, la pérdida o la ruina<sup>3</sup>, ni se circunscriben exclusivamente al ámbito de lo material, sino que pueden llegar a sacudir e, incluso, derribar ciertas creencias populares devenidas certezas o garantías. Cabe hablar, entonces, de una capacidad de afección que no solo se despliega al interior de un mismo dominio, sino que sería capaz de saltar de un ámbito al otro, de cruzar [*übersetzen*] de un entorno al otro, por ejemplo: desde lo material hacia el ‘mundo de las ideas’.

Si se piensa, por ejemplo, en el caso de los terremotos, una de sus particularidades es que no solo repercuten en quienes son afectados directamente [*unmittelbar*], sino que afectan, quizá incluso en mayor medida, a quienes solo de lejos toman parte y que son sacudidos de manera tal que los fundamentos [*Grundfeste*] de su cosmovisión son cuestionados (Hölscher, 2011). Pareciera ser que las ondas sismográficas asociadas a los llamados *earthquakes*, ocasionados por desplazamientos de masas, no se transmitieran exclusivamente a través de su medio material, es decir, no son absorbidas ni amortiguadas por la misma tierra que los habría ocasionado. En el caso del terremoto de Lisboa, fechado el 1° de noviembre de 1755, ha sido

---

3 Cabe recordar que si bien *catastrophā* en latín significa aniquilación, destrucción, el griego *katastrophē*, derivado del verbo *katastrephein*, significa invertir, dar vuelta, compuesto por *kata*, (hacia) abajo, completamente y *strephein*, girar, dar vueltas. De hecho, en las ciencias literarias, el significado que ha ido adoptando es el de un giro, una inflexión decisiva en una tragedia.

documentado cómo esta catástrofe natural, en un tiempo marcado por la Ilustración, la fe en el progreso, pero también por una considerable religiosidad, gatilló un debate sobre el optimismo leibniziano y la bondad divina, entre otros, del que participaron escritores, científicos, filósofos y pensadores de la Modernidad temprana (Bauer, 2014).

En esta ocasión, quisiera examinar no el mentado terremoto de Lisboa, profusamente recepcionado en el campo de la filosofía (Günther, 2005), la literatura (Sloterdijk, 1985), la historia (Eifert, 2002), la religión (Löffler, 1999) y las ciencias naturales (Kopf, 2005), sino un terremoto ocurrido un siglo antes, a saber, el terremoto de Santiago de 1647. Más precisamente, se propone la lectura de la novela *El terremoto de Chile* de Heinrich von Kleist con el objetivo de examinar el impacto que habría tenido el terremoto en el texto en cuestión en lo que provisionalmente se podría llamar distintos ‘niveles’. La hipótesis es que el mentado impacto no solo es asimilado, mitigándolo, a través del argumento del texto, sino que algunos de sus efectos se transmiten, transgrediendo las vías de transmisión establecidas, a nivel de las mismas representaciones del texto. Las afecciones aludidas en ningún caso han de ser pensadas al modo de las relaciones lineales de causalidad, ya que, según dice Fernando Viveros Collyer en un diálogo con Pablo Oyarzun: “Kleist escribe de un suceso al menos 2 siglos anterior, que geográficamente ha ocurrido a 12.500 kilómetros de distancia. Aunque hubiera estado ahí, en Berlín, en 1647, no se le habría movido un pelo” (Collyer, 2022). Es decir, el relato de Kleist, quien nunca estuvo en Chile y, por consiguiente, relata su propio terremoto, es el vehículo a través del que, transliterado al alemán, retorna *après coup* dicho terremoto. Aquel relato actualmente nos es accesible a través de varias traducciones (en la edición de Atalanta del 2008 figuran nada menos que tres traductores: José Luis Ribas, Miguel Sáenz y Juan José del Solar), una de ellas hecha por el mismo Oyarzun. De acuerdo a Oyarzun, el terremoto equivale al todo de un des/orden: “Los deslices del texto –de Kleist– son como efectos de un movimiento sísmico que afecta a todos los órdenes, aquellos que son representados, aquellos que corresponden a los recursos mismos de la representación” (Collyer, 2022). De manera pormenorizada, entonces, la pregunta que guiará la siguiente pesquisa es: ¿cómo se ven afectadas, a su vez, las afecciones aludidas –a saber, aquellas entre terremoto y texto– por la traducción al castellano del texto de Kleist?

## La novela: texto y contexto

*Das Erdbeben in Chili* es una novela de Heinrich von Kleist, presumiblemente escrita en 1806, es decir, durante el tiempo que Kleist pasó en Königsberg. Fue publicada por primera vez en 1807 en el *Morgenblatt für gebildete Stände*, fundado ese mismo año en Tübingen, donde apareció por segmentos, entre el 10 y el 15 de septiembre de 1807, bajo el título *Jeronimo und Josephe. Eine Szene aus dem Erdbeben zu Chili, vom Jahr 1647*. La fecha de publicación ubica el texto en la estela de otra catástrofe, esta vez de carácter militar: la derrota sufrida por Prusia de manos de Napoleón en la batalla de Jena y Auerstedt. En una carta a Otto August Rühle von Lilienstern, escrita en noviembre de 1805, dice: “Los tiempos parecen querer hacer venir [*herbeiführen*] un nuevo orden y nosotros de ello no viviremos sino el derrocamiento [*Umsturz*] del antiguo [orden]” (Kleist, 1805). Es decir, Kleist intuye que existe y está obrando una voluntad, atribuida al tiempo, a la época [*Zeit*], que tiene un –¿solo?– deseo, el de instaurar un nuevo orden, lo que supone, como condición previa, derribar el anterior. Ese colapso, esa caída [*Sturz*], es lo que no solo se anuncia sino que ya se performa y Kleist no es indiferente a aquel desmoronamiento. En la misma carta expresa su convicción de que “[a]sí como están las cosas, no se puede apostar a mucho más que a un bello hundimiento [*Untergang*]” (Ibidem). Derribamiento, subversión, ocaso, caída o decadencia son los significantes que atraviesan la carta a propósito de la batalla aludida y su repercusión en el estado de ánimo, por llamarlo de alguna forma, y en la escritura de Kleist. Un año y diez días después de la batalla en cuestión, en una carta del 24 de octubre de 1806, esa vez dirigida a su hermana Ulrike, no solo expresa su conmoción –califica la guerra como algo “horroroso”, y dice que su “sistema nervioso está destruido”–, sino que abiertamente habla de un “frenesí de la maldad” y de la certeza de que se vaya a perpetuar “la lucha” y “el saqueo” (Kleist, 1806). Estas consecuencias del derrumbamiento del antiguo orden, sin embargo, están situadas en un futuro por venir y por el momento lo que determina el presente es la experiencia de la caída.

El año de la publicación del manuscrito, en el contexto de la mentada guerra franco-prusiana, Kleist, quien había sido acusado de espionaje, se encontraba en una prisión francesa. Por mientras, su amigo Otto August Rühle von Lilienstern envió el manuscrito al editor Johann Friedrich Cotta, fundador de la influyente editorial Cotta. En 1810 volvió a ser publicada bajo el título por el que actualmente se conoce, es decir: *El terremoto en*

Chile, en el primer tomo de las *Erzählungen* [Relatos]. La incierta localización del texto –primero en el *Periódico matutino para clases ilustradas*, que a partir de 1837 sería llamado: *Periódico matutino para lectores ilustrados*, una mezcla variopinta de informes de viajes, poemas, recuerdos, ensayos acerca de arte, literatura, historia y ciencias naturales, así como reseñas, luego en el tomo que reúne los relatos del propio Kleist– subraya su género ambivalente y las dificultades asociadas a su localización disciplinar. En otras palabras, no está claro si se trata de un texto literario, ensayístico, perteneciente al *feuilleton*, que hace parte de la tradición escritural de las ciencias naturales, etc. Se trata, entonces, de un texto espinoso, *tückisch*, *ticklish*, irreducible a las tradicionales categorías del pensar, que mantiene en suspenso la pregunta por su inscripción en cuanto al género.

El texto propiamente tal, como hace notar Silvina Alippe (2014), durante los tres años transcurridos entre su primera y segunda publicación sufre una serie de modificaciones. Ya en los cambios hechos al título se puede observar cómo la reformulación acentúa de manera significativa su contenido: mientras en la edición de 1807 el acento recae notoriamente sobre el destino de los personajes principales, la edición definitiva elimina toda mención a ellos y sus destinos singulares, elevando a un primer plano de la acción el acontecimiento natural y su localización espacial. Esta variación, lejos de ser trivial o irrelevante, refuerza su filiación al género de la novela corta, *short story*, que se caracteriza por presentar los sucesos –en este caso: el terremoto– de manera tal que resulten más importantes que los personajes que los experimentan o padecen. Por decirlo de otro modo, el énfasis no recae principalmente en los personajes y, por consiguiente, en principio no hay protagonistas propiamente tales o acaso héroes que destaquen por su complejidad, atractivo o valor propio, sino, más bien, los personajes tan solo adquieren cierta relevancia, secundaria o derivada, en la medida en que ilustran, padecen o motivan el o los acontecimientos.

Transcribo, a continuación, el resumen de la trama, hecho por Ralf Nicolai: “Después de nacer su niño ilegítimo, Josephe Asteron es condenada a morir. Su amante, Jerónimo Rugiera, está en la cárcel. Los libra un terremoto que destruye la ciudad. No llevan a cabo su plan de salir del país, creyendo que la opinión de los habitantes de Santiago ha cambiado a su

favor, pero son asesinados por la gente al celebrarse una misa” (2001)<sup>4</sup>. Es decir, tomando prestada la caracterización hecha por Alippe, *El terremoto en Chile* puede presentarse con un primer momento, de infamia, ante instituciones y hechos injustos; un segundo momento, luego del terremoto, configurado por el idilio, el estado natural, la unión (aunque breve y aparente); y un tercer momento, en la iglesia, caracterizado por la barbarie, aún peor que el primer momento, de catástrofe social, debido al linchamiento de las masas” (s/p).

Si bien el terremoto del 1647 en Santiago de Chile, tal como sugiere el ya mencionado título, constituye el antecedente histórico explícito al que hace alusión el relato, no es del todo posible descartar que Kleist haya sido influenciado, quizá incluso de manera primera y principal, por el terremoto de 1755, ocurrido ese mismo año en Lisboa. Esta sospecha, de acuerdo a lo dicho de entrada, es alimentada, por un lado, por la ilustre y extensa compañía en la que se encontraría, a saber, una gran cantidad de poetas y filósofos contemporáneos, entre ellos Poe, Voltaire, Rousseau y Kant, que se tomaron de este acontecimiento histórico para discutir, entre otros, el problema de la teodicea, las teorías (geológicas, morales, culturales, etc.) acerca de la causación de los terremotos, los mecanismos de procesamiento del terror producto de la violenta sacudida de la tierra. Por el otro lado, la conjetura en cuestión se alimenta de que si bien pareciera ser que Kleist se informó y documentó con gran prolijidad, saltan a la vista algunas incongruencias llamativas, advertidas por el propio Oyarzun y que detallaremos a continuación, ya que permiten poner en tela de juicio el argumento de que se trata efectivamente del terremoto de Santiago. En primer lugar, dice en el texto que “[t]odo lo más que pudo ocurrir fue que la muerte en la hoguera, a la que había sido condenada para escarmiento de damas y doncellas de Santiago [merced a un dictamen del Virrey] le fuese conmutada por la decapitación” (Kleist, 2012, p. 25). Conviene recordar, a propósito de lo anterior, que el Reyno de Chile, llamado inicialmente Nueva Extremadura, correspondiente en términos de jurisdicción militar a la Capitanía General de Chile, tenía dependencia del Virreinato del Perú. Es decir, el Virrey de Chile, del que se habla en el relato, nunca existió. Oyarzun, en consecuencia, en su traducción borra la frase intercalada que hace alusión a este personaje de ficción, corrigiendo de esta manera el original desde un punto

---

4 Puede encontrarse un resumen más extenso, que por razones de espacio no se reproduce en este lugar, en: Onetto, M. (2012). Un teatro para la catástrofe “Das Erdbeben in Chili” de Heinrich von Kleist, *Cátedra de Artes 12*, pp. 53-70.



de vista histórico-político. El traductor, en este lugar, ante la confusión política advertida, decide corregir el original eliminando el error. Segundo, en esta misma línea, Kleist dice: “Este incidente provocó un escándalo extraordinario; a una prisión se llevó a la joven pecadora, sin consideración de su estado, y apenas se había recuperado, por orden del arzobispo se le instruyó el más riguroso proceso” (Kleist, 2012, p. 23). Así como Chile no era virreinato, Santiago en esa época no tenía arzobispo. Obispo de la arquidiócesis era Gaspar de Villarroel. En esta ocasión, menos quisquilloso ante la alteración del orden eclesiástico, el traductor se conforma con agregar una nota al pie explicativa. Se advierte en lo anterior un trastocamiento del orden establecido, una alteración de la estructuración jerárquica precedida por un líder a su cabeza, que se advierte en el caso de la Iglesia – y, recordando lo dicho por Freud a propósito de ciertas analogías morfológicas en *Psicología de las masas y análisis del yo*, del ejército. Tercero, se menciona que Jerónimo Ruguera, luego de escapar providencialmente de la cárcel, habría sentido “una brisa de occidente que venía del mar” (Kleist, 2012, p. 29) y que le habría refrescado su vida recuperada. Como dice el mismo Oyarzun, es difícil recordar el haber sentido, en pleno valle del Gran Santiago, una brisa marina –y, para colmo, refrescante– sin importar su procedencia. A las imprecisiones anteriores se suma, entonces un error geográfico que tienen efectos en cuanto a confusiones respecto a la sensación climática de los habitantes de Santiago, concretamente la presencia de brisas marinas. Oyarzun interpreta esta desprolijidad como la presencia, en un relato ambientado en Santiago, de “la bahía de Alimapu, que Juan de Saavedra llamó, por su belleza, Valparaíso, ‘valle del Paraíso’” (Oyarzun en Kleist, 2012, p. 10). Cuarto y último, Kleist incurre en algunas imprecisiones o licencias literarias relativas a la flora y fauna del Santiago del siglo XVII al mencionar un espléndido granado –también conocido como *púnica granatum*, vinculada, en la mitología griega al inframundo, a Hades y Perséfone– en flor en mitad del invierno chileno, en cuya fronda canta maravillosamente un ruiseñor, un ave migratoria que transita entre Europa y África, pero que hasta la fecha no ha sido avistado en nuestras latitudes.

Coinciden, entonces, detalles eruditos –o, al menos, bien documentados– con inventos o ficciones del propio Kleist. Dichas creaciones, al ser o bien desplazamientos desde otras latitudes geográficas o condensaciones entre elementos pertenecientes a distintos lugares, advierten sobre la necesidad de pensar el espacio (geográfico, político, histórico) de manera alternativa a un espacio cartesiano. Podría leerse lo anterior como expresión

de la mentada voluntad de traslación y contaminación que representa –y responde a– la movilidad y el dinamismo de las ondas sismográficas que no respetan fronteras, delimitaciones o separaciones establecidas, ya sean entre Estados-naciones, lenguas, jerarquías. Ubicado en Santiago, por un lado, tiene a Lisboa como antecedente retroactivo y, por el otro lado, tiene efectos, acaso *nachträglich*, en Europa – y, a partir de ahí, acaso nuevamente, en Sudamérica.

Cabe destacar, en este lugar, el trabajo de Pablo Oyarzun, que, con gran maestría, sin sacrificar su exactitud y precisión, mantiene el carácter híbrido, inclasificable, del texto, traduciendo ya sea al pie de la letra, con una precisión y literalidad intachables, ya sea mostrando su extraordinaria sensibilidad frente a los lugares de indeterminación que abundan en el texto y que obligan a entregarse a ciertas decisiones irreducibles al ámbito de la erudición o de la *expertise* del traductor. A propósito de la doble inercia de su afición y de su oficio, Oyarzun confiesa que “[e]jerzo la traducción como un *hobby* compulsivo. Constantemente dejo que mi oído –y mi lengua– sean visitados por cadencias y voces ajenas que me fascinan por sí mismas y, a veces, por alusiones de sentido, imprecisas [...] Me muevo, entonces, en un *terreno resbaladizo*, y si empleo esta palabra, entiendo que no acudo a una metáfora, sino que me limito a describir llanamente una situación” (2009b: 249). Un «*hobby* compulsivo», una expresión mixta, compuesta, tensionada por las fuerzas contradictorias que la atraviesan: primero, el anglicismo «*hobby*», derivado de *hobyn* o *hobby horse*, vocablo que en el siglo XVI aludía a un caballo pequeño o a un caballo, hecho de madera o cestería, diseñado para niños con el propósito de que estos pudieran imitar el estar montando un caballo de verdad; en alemán: *Steckenpferd*<sup>5</sup>. Segundo, su carácter «compulsivo», asociado al actuar de la *com-pulsión*, más precisamente, a la insistencia de la pulsión tanática, y que caracteriza a este «pasatiempos» de apariencia infantil, supuestamente lúdico, como una actividad ominosa, coercitiva, sujeta a la repetición, ajena a la voluntad consciente de quién la padece, gozándola. El «*hobby* compulsivo» reúne en sí, entonces, a Eros y Tánatos, a la creatividad inconsciente, el despliegue de la productividad, con el eterno retorno de lo idéntico, la imposición coercitiva de lo mismo. Como se comprenderá, el ámbito en el cual se

5 En alemán aún se sigue utilizando la expresión *Steckenpferd*, literalmente: caballo de palo, para dar cuenta, por un lado, del mentado juguete infantil y, por el otro, de una actividad que un hombre adulto asume voluntariamente y de buena gana, la mayor parte de las veces en su tiempo libre. La expresión ha ido cobrando el significado de actividad o dedicación favorita.

despliega dicha actividad, como el propio Oyarzun no ignora, no puede sino ser un «*terreno resbaladizo*». Del *slippery ground* a la *terre mouvante*, que aquí nos ocupa, es un solo paso.

En concreto, hay toda una serie, que se desprende ya sea del concepto ya sea de la palabra del terremoto, *Erdbeben* –literalmente: temblor, estremecimiento de la tierra– y que se proyecta, a través de sus efectos –entre ellos, principalmente, la caída y el azar–, a través de una prolífica procesión de palabras emparentadas. Como constata el mismo traductor, el relato, más que estar articulado por el orden y la progresión lógica, acaso encarnada en alguna razón narrativa, está gobernado por la casualidad [*Zufall*] –aquello que a alguien le cae [*fallen*] (en suerte) o que recae en él– y el accidente [*Unfall*] – el no-caso. En otras palabras, el relato de Kleist no está atravesado por una lógica narrativa racional que atribuya la secuencia de los acontecimientos descritos al actuar de algún poder causal, acaso la voluntad de los dioses, la fuerza de la determinación causal estricta o de la racionalidad clásica ilustrada, sino que, más bien, es el caso [*Fall*] que, uno tras otro, en un orden imposible de prever, se suceden los azares [*Zufälle*]. Y aquí nuestra hipótesis de lectura, que, desde luego, no es original, sino la puesta a prueba de un argumento formulado por Werner Hamacher en su respectiva lectura del texto de Kleist (1998): las palabras, poniendo en entredicho su función representativa –antepuesta, *vorstellend*– no tan solo insinúan o acentúan, sino que, pasando a un nivel que, a falta de una expresión mejor podría llamarse ‘presentativo’ o ‘presentante’ –que pone ahí, *darstellend*–, se ven afectadas por este azaroso ordenamiento, encaminado, como se desprende *a posteriori*, hacia el derrocamiento del privilegio ostentado por la representación, sin poder sustraerse al despliegue tan impactante como estremecedor de aquel cataclismo. El estremecimiento en cuestión, tal como se desprende del título del ensayo de Hamacher, es aquel de la misma (re) presentación [*Darstellung*] –soporte de las incipientes *Lumières* en tiempos de Kleist, al menos en la oscura y sombría Alemania. La conmoción de la (re)presentación, y en esto consiste la genialidad de Kleist, no es planteada reflexivamente, a modo de una tesis especulativa, ni descrita en un texto de prosa, sino puesta en acto, ejecutada a través del relato y de su soporte narrativo mínimo, sus unidades mínimas: las palabras.

Específicamente, como revela una primera lectura del texto, abundan, casi de manera compulsiva, las distintas variaciones de *Fall* (que significa tanto caída o descenso como caso, causa, asunto): aparte de la referencia a las

caídas literales, que son varias, están el *Zufall* (causalidad, azar), el *Vorfall* (suceso, incidente), el *Zusammenfallen* (derrumbarse, desmoronarse), por nombrar tan solo algunas de ellas. Se asoman, asimismo, a través de las pocas pero comprimidas líneas del relato, la decadencia, la depravación o la declinación [*Verfall*], así como el accidente, la desdicha, lo contrario al caso [*Unfall*]. La insistencia de la caída –insistimos: de la caída misma, no de su representación, tematización o *Gestalt* [figura, forma]– mediante sus reiteradas conmutaciones, que se propaga casi epidémicamente a lo largo del relato de Kleist, propulsado por una pulsión de descomposición y aniquilación, como con gran acierto observa Oyarzun, también se encuentra en castellano, conservada gracias a su excelente labor traductiva; concretamente, hallamos su actuar en la entrelazada familia de vocablos que reúne el caer, el caso, la ocasión, el acaecimiento, el accidente y la incidencia y, finalmente, el cadáver. El tema del relato, un terremoto, ya sea en Santiago o Lisboa, impregna y se expande a través del soporte formal y material del discurso –a saber, las palabras– provocando la caída general e irreversible de todo lo que se mantiene en pie o destaca por su carácter alzado y erigido – aunque aquí, como a lo largo de todo el cuento, la secuencia o temporalidad es dudosa, ya que es precisamente la capacidad de establecer la distinción entre el antes y el después, el antecedente y la consecuencia, lo que se derrumba. Según Oyarzun, este sería un aspecto que atraviesa “[l]a admirable obra de Heinrich von Kleist (1777-1811) [que] está cruzada, en dramas, relatos y cartas, por lo que se podría llamar una experiencia profundamente negativa del lenguaje, es decir, una experiencia de su insuficiencia expresiva, comunicativa, que pareciera acusar en él un estado de caída irremisible” (2009c, p.147). Encontramos en este pasaje de Oyarzun varios elementos que vienen a reforzar nuestra hipótesis de trabajo: primero, la alusión a la heterogeneidad o pluralidad de formatos en la obra escrita de Kleist, o sea, la detección del obrar de la diferencia que desarticula cualquier supuesto de homogeneidad que suele traer consigo el concepto, acusado de clásico (Barthes, 1984), de obra; segundo, lo que Oyarzun llama «una experiencia profundamente negativa del lenguaje», centrada –o descentrada– en su falta [*manque*] constituyente y su insuficiencia representacional, y que se contrapone a cualquier expresión «positiva» de este; tercero, la alusión al movimiento de la caída, ya no como una sacudida súbita y transitoria, como la interrupción de la quietud y estabilidad, sino como un «estado».

## Caída libre: A través de las traducciones

Werner Hamacher, en ‘Das Beben der Darstellung’, ha subrayado la relevancia que tiene la consideración de la concepción del azar [*Zufall*] en Kleist. Si seguimos su lectura en este punto, azar y caída, más que dos casos nítidamente separados, que transcurren por dos carriles divorciados, independientes entre sí, estarían conectados entre sí a nivel de las palabras o, más específicamente, la palabra que ambos comparten y que las une y separa: *Fall*. Según lo expuesto por Hamacher, por azar no hay que entender tan solo un mero acontecimiento, acaso fortuito, inexplicable, resistente a la voluntad de saber asociada a las leyes de la mecánica –newtoniana, claro está– y las ideas regulativas de la ontoteología, sino, más bien, este vocablo hace alusión a que la descomposición o el derrumbe [*Zerfall*] de las reglas, que habitualmente velan por el curso regulado de los eventos, produciría alguna coincidencia [*Zusammenfallen*], desde luego irregular, de acontecimientos. El rastro de esta proposición, que Hamacher relaciona con Jean-Baptiste le Rond d’Alembert –más específicamente, con su principio de mecánica, que permite la formulación de las ecuaciones relativas al movimiento en un sistema mecánico bajo condiciones de ligadura (en alemán, llamadas *Zwangsbedingungen*, condiciones coercitivas, compulsivas)– conduce a una carta a su novia, Wilhelmine von Zenge, curioso cruce entre carta de amor y carta pedagógica, escrita siete años antes de la publicación de *El terremoto*. Concretamente, dice: “Ahí caminé, introvertido, a través del portal arqueado, meditabundo, de vuelta hacia la ciudad. ¿Por qué, pensé, no se hunde la bóveda, dado que no tiene soporte? Se sostiene, me contesté, porque todas las piedras quieren derrumbarse a la vez – [..]” (Kleist cit. en Hamacher, 2017, p. 249). La imagen dinámica –ya la palabra empleada por Kleist, *Wölbung*, literalmente: abovedamiento, arqueamiento, encorvamiento o abombamiento, sugiere la similitud entre quietud y movimiento–, ahora bajo la forma de un imperativo, es retomada en *Penthesilea*, un drama, publicado en 1808, en el que Kleist tematiza el perenne conflicto entre el poder de las emociones individuales y el orden social, que se contrapone, de modo antinatural, al experimentar natural de este: “Párate, párate firmemente, así como se para la bóveda, / ¡Porque cada uno de sus bloques quiere a la vez desmoronarse!” (Kleist, 1998, p. 1349-1350). Es decir, lo que sostiene la bóveda, el arco, la forma geométrica generada por el movimiento de un arco generatriz a lo largo de un eje, es justamente la caída –inhibida por un complejo juego entre fuerzas y contrafuerzas, producto de su simultaneidad– de todos los elementos hacia un

centro gravitacional único. Es la idea de una caída conjunta, sincrónica, que no llega a realizarse, pues esta se retiene a sí misma debido al efecto de inhibición recíproca que ejercen sus partes, la que liga el relato acerca del *temblor de la tierra* con el concepto del azar. Un enlace que se produce, por un lado, mediante la vía argumentativa clásica, el despliegue narrativo de la trama, y, por el otro, mediante las asociaciones entre palabras, la combinatoria irreflexiva, intuitiva – con Freud, podríamos decir: que sigue la trayectoria de una asociatividad libre. En el caso de las asociaciones entre palabras, es el aspecto formal de estas el que se abre paso y se ve afectado por la caída, el desplome y el desmoronamiento – el derrumbe del mismo orden signifiante, que, en este punto, se entrelaza y fusiona con el dominio de la materialidad. En cierto modo, es como si “[...] la asistencia que presta el lenguaje al pensamiento no es ancilar, sino que opera como la conducción a un cumplimiento que el espíritu, en su pura interioridad, no podría alcanzar” (Oyarzun, 2007, p.154).

El pasaje de *El terremoto en Chile*, en el que esto aparece de manera más explícita, es cuando Jerónimo, tras haber sido encarcelado, y fraguar en vano alternativas de salvación, “resolvió darse muerte colgándose de una cuerda que el azar le había dejado [...] y que lo arrancaría [*entreißen*] de este valle de lágrimas” (Kleist, 2012, p. 25). Dice, a continuación: “El suelo se balanceó bajo sus pies, todos los muros de la prisión paredes de la prisión se resquebrajaron [*rissen*], el edificio entero se inclinó para desplomarse hacia la calle, y sólo la caída [*Fall*] del edificio de enfrente, que coincidió con la lenta caída [*Fall*] de aquel, impidió, mediante un arco casual [*zufällig*], su total arrasamiento. Temblando, [...] se deslizó Jerónimo [...] hacia el boquete, que el entrechocamiento [*Zusammenschlag*] de ambas casas había rasgado [*eingerrissen*] en la pared delantera de la prisión” (2012, p. 27). La reiteración, casi forzosa, de *reißen* y *fallen* está asociada inseparablemente al pensamiento que se abre paso en contra de las resistencias, que transita por vías o trazos [*Bahnen*] aún no establecidos y para ello ha de vencer las fuerzas conservadoras que se le oponen, empeñadas en mantener el *statu quo*. El despliegue de la potencialidad, el desvío que rompe con las vías establecidas a priori –en otras palabras: el genuino acontecimiento– ha de desgarrar el tupido velo de las determinaciones regulatorias con tal de producir una rasgadura en él –o, pensado desde otro costado, quizá sea ese mismo desgarrar. No hay que olvidar que el azar, y en este punto la lectura de Hamacher se cruza con la de Oyarzun –o al menos eso sugieren tanto su traducción como su escrito–, no es una excepción [*Ausnahme*] de la

regla, un caso singular que se excluye [*ausnimmt*] a sí mismo, se exceptúa tomándose [*nehmen*] a sí mismo hacia afuera, allende del acotado ámbito de las reglas, sino aquel acontecimiento en el que la regla colisiona con ella misma y crea un nuevo orden, altamente ambivalente, a saber, uno que corresponde a las leyes de la naturaleza, se somete a ellas y, al mismo tiempo, las subvierte y suspende. En esta sutil disolución de la oposición estática, cuya versión fosilizada es transmitida por el dominio del sentido común, entre sometimiento y subversión, entre orden y subversión, reside la radicalidad del azar. En palabras de Hamacher: “Donde dos casos de una regla colisionan entre sí, y la regla, al mismo tiempo, también se suspende, bajo ella, su caída [*Fall*]: en el azar de su colisión ya ni la regla ni sus elementos conservan su estatus conceptualmente asegurado” (1998, p. 254). Y es que *azar*, en el texto de Kleist y más allá de este, ya no significa simplemente aquello que la lengua del día a día, la lengua cotidiana, convencional y convencionalizante, no tan solo entiende por «azar», sino impone como su única acepción legítima y posible. Tanto el concepto de azar como el desmoronamiento metafórico, a través de su asociación, libremente flotante, lúdica, performativa, con palabras vecindadas, y mediante su frágil arreglo, en cada instante sujeto a la posibilidad del derrumbe, en una determinada estructura narrativa, son sacudidas en su significación unívoca y reorganizadas semánticamente. Como subraya Hamacher, la serie *azar... derrumbaba... se hundía... desplomarse... derrumbarse... caída... caso... azaroso... hacerse pedazos... desmoronarse...* integra la palabra *azar* en una red verbal, que, más allá de la significación convencional de la significación, le adscribe al menos dos significaciones distintas, la de la coincidencia y la del colapso.

La traducción de Oyarzun es tan intuitiva como sistemática al respecto. Veamos tan solo algunos ejemplos: Cuando Kleist dice: “und die Zungen *fielen* so scharf über das ganze Kloster her” (2012, p. 24, el destacado es mío), que significa: «hablar mal de, criticar a, arremeter duramente en contra de», Oyarzun traduce, más literalmente: “ya las lenguas cayeron tan incisivamente sobre el monasterio” (2012, p. 25), resaltando, de este modo, la repetición del significante *caer*. De este modo, es subrayado el efecto corrosivo de las lenguas –afiladas, cortantes [*scharf*]– que caen sobre el monasterio, contribuyendo al derrumbe de las instituciones de carácter clerical y, con ello, de su privilegio hermenéutico, producto de su vigilancia y sanción de cualquier práctica interpretativa desviada, respecto de los acontecimientos mundanos. De manera parecida, cuando, al describir



la caída de Jerónimo, en el relato de Kleist se emplea la expresión “sank er ohnmächtig [...] nieder” (28), literalmente: «descendió, se hundió, se desplomó inconscientemente», Oyarzun opta por “cayó desmayado” (2012, p. 29). Hundimiento de las placas tectónicas, ida a pique del suelo fundacional que coincide con la caída de las edificaciones humanas, las instituciones que propagan el discurso hegemónico establecido, los soportes materiales del pensar instalado, hasta la fecha firmemente asentado en sus cimientos. Cuando en *El terremoto de Chile* se describe el ocaso del sol diciendo “war die schönste Nacht herabgestiegen” (2012, p. 34), es decir, «había descendido la noche más hermosa», Oyarzun traduce, nuevamente, “había caído la más hermosa de las noches” (2012, p. 35). Es decir, no se trata de un descenso controlado, acaso como uno desciende progresivamente, escalón por escalón, una escalera, sino de una caída, brusca y abrupta. Un ejemplo más de lo anterior, nuevamente a propósito de la transición de las *Tageszeiten*, los tiempos u horas del día, sería la formulación “[i]nzwischen war der Nachmittag herangekommen” (2012, p. 44), o sea, «[e]ntretanto había llegado la tarde», que es transliterada por Oyarzun de esta forma: “entretanto había caído la tarde” (2012, p. 45). Más allá de las opciones puntuales, resultado sobredeterminado de la confluencia entre el azar, la intuición y la erudición, la traducción de Oyarzun en su conjunto refuerza las fuerzas gravitacionales que operan en el texto amenazando con la caída de todo lo que se encuentre en pie, traduciéndose, finalmente, el “Umsturz aller Verhältnisse” (2012, p. 44), que Oyarzun sorpresivamente traduce como “el trastorno de todas las circunstancias” (2012, p. 45), y que hace alusión al derrocamiento de todas las relaciones humanas, la subversión de las relaciones de clase o, justamente, de los estamentos a los cuales está dirigida la publicación en la que el relato de Kleist aparece por vez primera, en suma, la revolución social, la reversión de todos los valores, que resonaría en Marx y Nietzsche.

Concluyendo, la serie entrelazada por las expresiones «*glücklicher Zufall*» –feliz casualidad, azar afortunado, coincidencia dichosa– y «*zufällige Wölbung*» –arco casual, bóveda azarosa, curvatura o abombamiento accidental– es otro ejemplo de lo anterior. En este contexto, jugando con la característica ambigüedad del genitivo, ha sostenido que “la coreografía de la(s) bóveda(s) kleistiana [...] puede ser pensada como una combinación contingente entre ladrillos o elementos constitutivos [*Bausteine*], de *lettres*, que están dispuestas en una tensión precisa azarosa, al unirse en «un sintagma latente» (cfr. Hamacher, 2017, p. 157), o también de manera



*antigrave*. Y también anagramáticamente” (2017, p. 187). La lógica del azar –que no es una alógica o ilógica, es decir, una simple negación de la lógica, sino, tal como ocurre con la lógica de lo inconsciente, una paralógica o lógica de otro orden, irreducible a la lógica habitual y corriente– que recorre el texto de Kleist, no es ni la lógica linear de la mera causalidad natural ni la lógica numinosa de una intervención divina; no es la lógica del concepto ni de la de la metáfora. “Es”, dice Hamacher, “la lógica lingüística de una combinación de palabras, que están dispuestas en una relación estrictamente objetiva y formal entre ellas, en la que no se mezclan en una unidad vaga ni están meramente paradas, de modo aislado, una al lado de otra, sino que, convergiendo, golpeándose e inhibiendo alternadamente su tendencia de significación, se fusionan en un sintagma latente, que conserva a sus elementos contra el uso lingüístico convencional tan flotante como el *arco azaroso* mantiene a los suyos contra la ley de la gravitación” (2017, p. 268). Las configuraciones establecidas entre palabras que integran este abovedamiento, este arreglo sintáctico dispuesto en torno a un núcleo, a su vez sintáctico, conformado por relaciones tan formales como objetivas, como dice Hamacher, al inhibir sus tendencias significantes mantiene sus elementos en suspenso, *freischwebend* diría Freud, amparándolos contra la tiranía del uso lingüístico convencional y las imperiosas leyes de la gravitación. La traducción de *El terremoto de Chile*, que recoge y proyecta esta idea, es justa, en el doble sentido de la palabra: por un lado, precisa, rigurosa y estricta, y, por el otro, justa, justificable y ecuánime. Leyendo el texto lo reescribe, para nosotros, lectores chilenos, produciéndolo ante nosotros, jugando con la idea del terremoto *en* Chile y el terremoto *de* Chile. Los desafíos que ha de sortear, cual Escila y Caribdis, no son pocos, como bien sabe quién se haya aventurado a traducir, ya sea por pasatiempo, distracción o profesión. La traducción reproduce el equilibrio precario entre el carácter inapelable de las leyes [*Gesetze*] (del lenguaje, de la física, de la posición [*Setzung*]), el dominio de la legislación del deber ser, por un lado, y el instante del azar, que potencialmente puede perpetuarse como estado, por el otro. Y es que esta venturosa armonía, si es que no quiere permanecer inscrita en el estéril territorio de las prescripciones reguladoras, encargadas de administrar la perpetuación coercitiva del orden instituido, ha de traducirse, a su vez, en la práctica traductiva misma, como se desprende de las palabras del propio Oyarzun: “A lo que apunto es a una paradoja que pasa calladamente y que tal vez es desde todo punto de vista capital: si por una parte la traducción exige escrúpulo, diré, letra por letra y por el espíritu, que

la distingue, de la espontaneidad del habla natural con los rasgos del trabajo, la atención y la conciencia, y que a menudo, o a cada paso, le impone el ejercicio reiterativo de la decisión, quizá no sea posible traducir, de veras traducir, sin que se dé ese «momento», sin una voladura, una ausencia, una pérdida de sí. Que sería la decisión misma” (2005, p. 265).

## Conclusión

Los temblores o sacudidas de la corteza terrestre, a su vez ocasionados por desplazamientos de placas tectónicas, no solamente se transmiten [*übertragen*] abarcando grandes distancias, tanto en el espacio como en el tiempo, llegando a impactar a quienes se encuentran lejos del epicentro y del momento de su desencadenamiento; en su travesía, lejos de circunscribirse únicamente al ámbito material *in stricto sensu*, traspasan algunos umbrales, atraviesan algunas fronteras, impactando más allá de su inscripción original. La lectura de *El terremoto en Chile* revela cómo los efectos retroactivos, tardíos o retardados [*Nachwirkungen*], en particular aquellos que acontecen a posteriori [*nachträglich*] —en estricto rigor, además, en ausencia de la conmoción propiamente tal— y de manera sostenida/sostenible [*nachhaltig*] —es decir, más allá de sus efectos inmediatos, no mediados— de un cataclismo no se circunscriben ni única ni principalmente al dominio de la materia terrestre. Más bien, es posible demostrar cómo el sismo despliega sus efectos en el dominio de la (re)presentación infiltrándose en sus mismas entrañas. El relato del terremoto, en el caso de Kleist, no transcurre exclusivamente a nivel descriptivo, sino que se ve afectado por la vehemencia de la catástrofe que lo motiva, hasta el punto de comprometer la estructura y estabilidad atribuidas a la (re)presentación. La transmisión [*Übertragung*] de las ondas sísmicas y de su potencia desestabilizadora en el caso de la (re)presentación compromete otro registro que tentativamente podría llamarse la materialidad de esta. Así, es posible constatar cómo se desmoronan no solamente las construcciones humanas descritas en el relato del propio Kleist, ya sea las edificaciones propiamente tal o el orden (social, económico, biológico, matemático) establecido, sino incluso la misma (re)presentación subyacente a la narración en cuestión y a los órdenes conmocionados.

De manera esquemática, en el plano significativo es posible distinguir dos series entre las que se establece una relación (ant)agónica: por

un lado, la sucesión *setzen* – *Setzung* – *Übersetzung* – *Besetzung* – *Gesetz* – *Entsetzen*, poner, colocar – posición, emplazamiento – traducción, tras-paso – investidura, ocupación – ley – dislocar, horror, y, por el otro lado, la cadena *Fall* – *fallen* – *fällen* – *Zufall* – *Einfall* – *Überfall* – *Verfall*, caída, caso – caer – talar, tumbar, fallar – azar – ocurrencia – asalto – desmoronamiento, decadencia. Si bien ambas series se construyen a partir de verbos prácticamente opuestos, al menos si consideramos su campo de significación principal, el movimiento que las atraviesa lleva a ambos extremos a aproximarse, aunque sea tangencialmente. De manera puntual, el *setzen*, habitualmente asociado a la actividad poniente y a la actitud sosegada, serena, literalmente: sentada [*gesetzt*], al anteponerle el prefijo *Ent-* designa el acto de deshacer el acto de poner o colocar, adopta el sentido de salirse del engaste o engarce, de perder la compostura, el dominio de sí [*Fassung*]. *Entsetzen* en el contexto militar es la acción contraria a *besetzen*, ocupar, o sea, quiere decir librar ya sea un fuerte sitiado por el enemigo o una parte cercada del ejército. Es en este punto, la exaltación del *setzen*, su dislocación por la vía del encumbramiento, se aproxima, sin llegar a encontrarse con él, al eje articulado en torno al caer.

Estos encadenamientos significantes, con las variaciones, repeticiones y alteraciones que habilitan, así como su ubicación recíproca en el espacio –simbólico, pero no por ello inmaterial– implican un particular desafío para la traducción [*Übersetzung*] de un texto escrito no solamente en otra lengua, en otras coordenadas geopolíticas, sino que por lo visto hace alusión no solamente al terremoto que realmente ocurrió en Chile el 1647, sino a otros terremotos, otros acontecimientos. Traducir, literalmente, implica dar un salto, transportar, transmitir algo hacia otro lugar, otra orilla, atravesar un río, un *entre*, traspasar un umbral. Estructuralmente reproduce, en cierto modo, el salto que da el terremoto, en tanto catástrofe natural, primero hacia el relato de este y luego hacia el (interior del) orden de la (re)presentación, conmocionando tanto al relato como a la misma (re)presentación hasta el punto de llevarlos a su derrumbe. Esta figura del *Zerfall*, mejor dicho: su desplazarse, atraviesa, y con ello une entre sí, a toda construcción levantada sobre el suelo –moviente–, ya sea arquitectónica, hermenéutica, política, psicoanalítica, social o simbólica, dejando detrás de sí una estela de atomización.

## Referencias bibliográficas

- Alippe, S. (4-6 de agosto de 2014) '*Violencia y lo inaudito en "El terremoto en Chile" (1807) y "Los esponsales de santo domingo" (1811), de Heinrich von Kleist*', [ponencia]. VII Coloquio Internacional "Teoría Crítica y Marxismo Occidental" Marxismo y violencia, Buenos Aires, Argentina. <https://www.herramienta.com.ar/violencia-y-lo-inaudito-en-el-terremoto-en-chile-1807-y-los-esponsales-de-santo-domingo-1811-de-heinrich-von-kleist>
- Bauer, G. (2014). 'The Wisdom of God': Das Erdbeben von Jamaika 1692 im Kontext von John Rays Physikotheologie. En M. Jakubowski-Tiessen, (Ed.), *Von Amtsgärten und Vogelkoben: Beiträge zum Göttinger Umwelthistorischen Kolloquium 2011-2012* (1-25). Universitätsverlag Göttingen.
- Collyer, F. V. (6 de octubre de 2022). *El quinto poder*. <https://www.elquintopoder.cl/ciudadania/terremotos-en-dialogo-con-pablo-oyarzun/>
- Eifert, C. (2002). Das Erdbeben von Lissabon 1755. Zur Historizität einer Naturkatastrophe. *Historische Zeitschrift*, 274, 633-664. <https://doi.org/10.1524/hzhz.2002.274.jg.437>
- Hamacher, W. (1998). Das Beben der Darstellung. En *Entferntes Verstehen* (235-279). Suhrkamp.
- Günther, H. (2005). *Das Erdbeben von Lissabon und die Erschütterung des aufgeklärten Europa*. Fischer.
- Hölscher, L. (2011). Katastrophe als Katalysator. Das Erdbeben von Lissabon und die Folgen. En W. Kinzig y T. Rheindorf (Eds.), *Katastrophen. Und die Antworten der Religionen*. Ergon.
- Kleist, H. (12 de octubre 2022 [1805]). *KleistDaten*. [http://kleistdaten.de/index.php?title=Brief\\_1805-11-00](http://kleistdaten.de/index.php?title=Brief_1805-11-00)
- Kleist, H. (12 de octubre 2022 [1806]). *Heinrich von Kleist. Abiturschwerpunkt Deutsch Niedersachsen 2011*. <https://kleist2011.wordpress.com/2010/02/18/brief-heinrichs-an-ulrike-von-kleist-vom-24-10-1806/>
- Kleist, H. (12 de octubre 2022 [1810]). *Das Erdbeben in Chili*. Projekt Gutenberg. <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/erdbeben/chili.html>

- Kleist, H. (2012 [1810]). El terremoto en Chile. En M. Oyarzun, (Ed.) *Investigación y práctica escénica sobre el terremoto de Chile* (pp. 22-60). Metales Pesados.
- Kleist, H. (1998 [1808]). *Penthesilea*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kopf, A. (2005). Der Untergang von Lissabon. *Spektrum der Wissenschaft*, 11, 84-91.
- Kruschkova, K. (2007). Als tanzten sie nach Kleists Choreographie. Heinrich von Kleist, Antonin Artaud und das Theater der Gegenwart. En G. Blamberger, G. Brandstetter, I. Breuer, S. Doering y K. Müller-Salget (Eds.). *Kleist Jahrbuch 2007* (pp. 183-195). J. B. Metzler.
- Löffler, U. (1999). Lissabons Fall- Die Zerstörung einer Weltstadt. En *Lissabons Fall - Europas Schrecken: Die Deutung des Erdbebens von Lissabon im deutschsprachigen Protestantismus des 18. Jahrhunderts* (pp. 127-180). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110801880-007>
- Nicolai, R. (2001). El Terremoto de Chile por Heinrich von Kleist: Cadena de Cambios Súbitos, *Alfa. Revista de Lingüística*, 16, 227-234.
- Oyarzun, P. (2009a). Montaigne: Escritura y escepticismo. En *La letra volada* (45-69). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Oyarzun, P. (2009b) Borges: Cuatro figuras de la traducción y la cara borrosa del individuo. En *La letra volada* (pp. 249-264). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Oyarzun, P. (2009c). Notas sobre el pensamiento y lenguaje a partir de Kleist. En *La letra volada* (147-157). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Oyarzun, P. (2012). El terremoto de Kleist – en Chile. En M. Oyarzun (Ed.), *Investigación y práctica escénica sobre el terremoto de Chile* (pp. 61-72). Metales Pesados.
- Oyarzun, P. (2005). Traducción y melancolía, *Onomázein*, 12, 169-178. <https://doi.org/10.7764/onomazein.12.08>
- Sloterdijk, P. (1985). *Der Zauberbaum. Die Entstehung der Psychoanalyse im Jahr 1785. Ein epischer Versuch zur Philosophie der Psychologie*. Suhrkamp.
- Weber, C. (2015). *Vom Gottesgericht zur verhängnisvollen Natur: Darstellung und Bewältigung von Naturkatastrophen im 18. Jahrhundert*. Meiner. <http://dx.doi.org/10.28937/978-3-7873-2768-3>



# Efectos performativos de las Políticas Sociales de Género en el campo comunitario<sup>1</sup>

## *Performative effects of Social Gender Policies in the community field*

Recepción: 8 de noviembre de 2022 / Aceptación: 5 de diciembre de 2022

María Isabel Reyes-Espejo<sup>2</sup>

Ketty Cazorla-Becerra<sup>3</sup>

Antonia González-Seguel<sup>4</sup>

Tacianna Bandim Pedrosa<sup>5</sup>

Javiera Cárcamo-Morales<sup>6</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.688>

---

1 Este trabajo fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a través del Proyecto DI N° 039.347/20: La política pública interpelada: comunidad y género como ejes de articulación de la acción pública en el Chile actual.

2 Psicóloga. Mg. En Psicología Clínica, Dra. en Psicología de la Comunicación. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1223, Campus Sausalito, Escuela de Psicología, oficina N° 7. Correo electrónico: maria.reyes@pucv.cl ORCID: 0000-0003-0454-0584.

3 Trabajadora Social. Mg. En Salud Pública. Dra. (c) en Psicología. Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso. Correo electrónico: ketty.cazorla@uv.cl. ORCID: 0000-0001-7982-7948.

4 Psicóloga, Clínica de Servicio Médico Estudiantil de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1223, Campus Sausalito, Escuela de Psicología, oficina N° 7 Correo electrónico: antogonz8@gmail.com

5 Psicóloga. Mg. En enseñanza de ciencias de la Salud. Dra. (c) en Psicología. Av. El Bosque 1223, Campus Sausalito, Escuela de Psicología, oficina N° 7. Correo electrónico: taciannabp@gmail.com

6 Psicóloga. Ayudante de Investigación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1223, Campus Sausalito, Escuela de Psicología, oficina N° 7. Correo electrónico: javierapazgato98@gmail.com

## Resumen

La influencia del Estado y su reproducción en las políticas sociales de género ha sido uno de los temas relevantes de investigación en las últimas décadas. Esto revela la importancia de profundizar en políticas sociales dirigidas a las mujeres que promuevan la incorporación del enfoque comunitario como una estrategia que promueve la transformación social. Este artículo presenta resultados de una investigación exploratoria-descriptiva que recurre a la teoría de la performatividad para abordar los efectos que han tenido las políticas sociales de género sobre la construcción de subjetividades. A partir de la revisión del Banco Integrado de Programas Sociales en Chile (BIPS) durante el año 2020 se seleccionaron 17 programas vigentes en el país, realizando un análisis documental. Los resultados muestran que las mujeres aparecen como figuras “carenciadas y vulnerables” que requieren: 1) Apoyo en labores de cuidado; 2) Protección y reparación; 3) Capacitación para el mercado laboral y 4) Aumentar su competitividad y liderazgo. Como consecuencia, son performadas en sus roles tradicionales de género, reforzando las exigencias de las distintas dimensiones de su quehacer diario (madres, trabajadoras, cuidadoras, esposas, líderes, etc.). Se observan escasas propuestas de desarrollo comunitario, traducidas en promesas “incumplidas” donde la dimensión comunitaria se reduce a la situación territorial e implementación del trabajo en red y/o en base a talleres. Se concluye que, en la racionalidad técnica y diseño de estas políticas, el componente comunitario se incorpora como un aspecto secundario y vinculado con la construcción de subjetividades basadas en una racionalidad neoliberal (individualismo, competencia, autogobierno y maternalismo).

*Palabras clave:* políticas sociales, género, performatividad, enfoque comunitario

## Abstract

The influence of the state and its reproduction in gender social policies has been one of the relevant research topics in recent decades. This reveals the importance of deepening social policies aimed at women that promote the incorporation of the community approach as a strategy that promotes social transformation. This article presents the results of an exploratory-descriptive research that draws on the theory of performativity to address the effects that gender social policies have had on the construction of subjectivities. Based on a review of the Integrated Bank of Social Programmes in Chile (BIPS) during the year 2020, 17 programmes in force in the country were selected, carrying out a documentary analysis. The results show that women appear as “deprived and vulnerable” figures who require: 1) Support in care work; 2) Protection and repair; 3) Training for the labour market and 4) Increasing their competitiveness and leadership. Therefore, they are performed in their traditional gender roles, reinforcing the demands of the different dimensions of their daily work (mothers, workers, caregivers, wives, leaders, etc.). There are few community development proposals, translated into “unfulfilled” promises where the community dimension is reduced to the territorial



situation and the implementation of networking and/or workshop-based work. It is concluded that, in the technical rationality and design of these policies, the community component is incorporated as a secondary aspect and linked to the construction of subjectivities based on a neoliberal rationality (individualism, competition, self-government and maternalism).

*Keywords:* social policies, gender, performativity, community approach

## Introducción

Para la teoría feminista, todas las políticas son generizadas en la medida en que sus objetivos, contenidos y métodos de trabajo están imbuidos de concepciones sobre el valor ‘relativo’ de lo masculino y lo femenino, así como de creencias sobre los comportamientos deseables para hombres y mujeres (Guzmán y Montaña, 2012). En este sentido, actualmente es difícil identificar un sector público que sea indiferente a la cuestión de género, pues la mayoría de las políticas sociales pueden ser analizadas a través del prisma de género. Por ello, la influencia del Estado en la producción y reproducción de las políticas sociales en las desigualdades de género ha sido uno de los temas relevantes de investigación en las últimas décadas, mostrando resultados que cuestionan los ámbitos de su construcción y aplicación, dada su escasa contribución a la transformación del orden normativo de los géneros (Carnegie et al., 2019; Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2018; Kai y Staudt, 2018; Krizsan y Roggenband, 2018; Ochman, 2016). Así, junto a la crítica de la expansión y profundización del modelo neoliberal conservador, también se han denunciado los efectos contradictorios de su implementación basados en los ideales de democracia, emancipación y solidaridad (Arcidiácono y Bermúdez, 2018; Orloff, 1996; Sainsbury, 1996).

Al respecto, se plantea que el Estado reproduce las desigualdades de género que estructuran la sociedad a través de los mensajes y representaciones que devuelve a la sociedad, contribuyendo de este modo a legitimarlas y naturalizarlas (Carnegie et al., 2019; Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2018; Fernández, 2015; Kai y Staudt, 2018; Krizsan y Roggenband, 2018). En este sentido, las políticas sociales son reconocidas como mecanismos de reproducción e imposición de roles sociales que han tendido a perpetuar y sujetivar a las mujeres como responsables exclusivas de la maternidad y el cuidado (Álvarez et al., 2021; Ramm, 2020;). Desde este marco, múltiples investigaciones en Latinoamérica confirman que las organizaciones sociales del cuidado presentan una distribución desigual entre los géneros,

a partir de la cual las responsabilidades de atención recaen en las mujeres, constituyéndose además en mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales (Batthyány et al., 2016; 2019; Rodríguez y Pautassi, 2014)

En esta perspectiva de análisis, esta investigación se inscribe en los actuales escenarios de transformación social y estatal que contextualizan la implementación de las políticas sociales neoliberales en Chile. En este sentido, se busca profundizar en los efectos performativos de las políticas sociales de género y, específicamente, identificar cómo las mujeres han sido representadas y moldeadas a través de la práctica discursiva presente en los instrumentos normativos de los programas. Específicamente, se aborda la interfaz que conecta las dimensiones de género y comunidad, en un campo de estudio de gran relevancia social y política en el país, pero que ha sido escasamente investigado. A continuación, se presenta el marco contextual y teórico-empírico desde el que se sustenta la investigación.

## Las políticas sociales de género en el Chile neoliberal

En Chile, las políticas sociales de equidad de género surgieron en la década de los 90' como una estrategia para abordar los problemas de desigualdad, constituyéndose, además, en alternativas que buscaban dar respuesta a las demandas de los movimientos feministas en temas de democratización, descentralización, igualdad de derechos, salud sexual y reproductiva, violencia y representación política, entre otros (Benavente y Valdés, 2014; Schild, 2016). Sin embargo, la implementación progresiva de una '*estrategia mainstreaming de género*' en la política social dejó en evidencia cómo los proyectos emancipatorios feministas fueron resignificados en una lógica productivista neoliberal-patriarcal, reduciendo los espacios de deliberación que abogaban por una mayor participación económica, social y política de las mujeres (Benavente y Valdés, 2014; Guzmán y Montaña, 2012).

En este proceso, la categoría género fue reducida a la problemática de 'la mujer' (homogeneizando e individualizando sus problemas y objetivando sus cuerpos), perdiendo su potencial cuestionador de la construcción desigual de las relaciones de poder en la sociedad (De la Cruz, 2020; Miranda y González, 2018). El efecto será la constatación reiterada de los límites de estas políticas en el cumplimiento de los objetivos propuestos y la tendencia a instrumentalizar a este cuerpo social, evidenciando que las cifras de desigualdad de género en Chile persisten en el tiempo, y las

brechas entre los géneros permanecen casi intactas (Guzmán et al., 2020; Schild, 2016).

La contingencia reciente vinculada a la crisis social y económica que se ha producido por la situación de pandemia a nivel global por COVID-19 ha develado con creces la situación de precariedad y vulnerabilidad en que se encuentran las mujeres. Al interior de un sistema neoliberal en estado de emergencia las desigualdades de género se han profundizado tanto en los hogares como en los espacios del trabajo y en el acontecer sociopolítico, en general (Centro de Estudios de la Mujer [CEM], 2019, 2020, 2021; Guzmán et al., 2020). En este escenario político, se plantea que el modelo de sociedad chileno actual —global, urbano y moderno— se ha podido sostener a partir de la explotación individual, de grupos y comunidades, situando a las mujeres en una clara posición de desventaja (CEM, 2021).

En Latinoamérica, la situación chilena es ejemplo de la implementación de un modelo productivista de desarrollo en el que la política social se subordina a la política económica, dando prioridad al aumento del crecimiento económico, mientras que el bienestar social se sustrae del universalismo para desarrollar políticas y programas selectivos y focalizados en los segmentos de población con mayores desventajas (Cánovas, 2018; Del Valle, 2010). En este contexto, la implementación del modelo económico desde la denominada ‘transición’ se ha caracterizado por conservar e, incluso, promover el neoliberalismo productivo y acumulativo para potenciar la economía nacional, sin incentivar transformaciones sociales desde un punto de vista estructural (Sehnbruch, 2014). Así, desde la década de los 90’ se plantea que la política social chilena se ha traducido en la implementación de ‘programas y proyectos’ que requerían demostrar su sustentabilidad e impacto en el tiempo, al optar por una estrategia de focalización selectiva dirigida a los denominados ‘grupos vulnerables’ y crear instituciones al servicio de la intervención de personas, grupos y comunidades (Larrañaga y Contreras, 2010).

Esta lógica se enmarca en la consolidación del modelo de la Nueva Gestión Pública (también denominado Nuevo Management Público) en el país, a través del cual los sucesivos gobiernos han administrado y gestionado la acción del tercer sector en la ejecución de políticas públicas como consecuencia de la externalización en la provisión de sus servicios (Morales, 2017; Pliscoff-Varas, 2017). Con el tiempo, su implementación ha generado una serie de controversias que, asociadas a las dificultades de

articulación entre los principios, orientaciones y mecanismos de gestión público-privados, han terminado por demostrar que pese a haber mejorado la eficiencia del gasto público, en la práctica se ha tendido a instrumentalizar los procesos de participación ciudadana en lugar de potenciar su desarrollo sostenido e integral (Reyes, et al., 2015).

En Chile, como ya señalamos, la implementación de las políticas sociales de equidad de género comenzó en la década de los '90 a partir de diferentes mecanismos de focalización en las mujeres que exacerbaban estereotipos y prácticas clientelares, permeadas por concepciones de género conservadoras y tradicionales (Miranda y González, 2018; Santander y Fernández, 2019; Schild, 2013, 2016). Con la llegada del nuevo milenio, se enfatizó la promoción del emprendimiento y el libre mercado como uno de los principales motores del desarrollo, fomentándose el empleo femenino como una estrategia para abordar los escenarios de pobreza y desigualdad social (De la Cruz, 2020; Ramm, 2020).

Al respecto, una serie de investigaciones muestran cómo, en los últimos años, las acciones del Estado se han focalizado en la regulación de grupos de mujeres específicos: pobres, madres, víctimas de violencia, trabajadoras independientes y emprendedoras, principalmente (De la Cruz, 2020; Guzmán et al., 2020; Ramm, 2020; Schild, 2013, 2016). En este proceso, la tendencia ha sido tratarlas como individuos aislados que requieren de apoyo/supervisión para enfrentar, articular y sostener las demandas de cuidado, junto al trabajo remunerado y las cargas familiares (Schild, 2016). En este contexto, actualmente se considera que la carga de trabajo 'no remunerado' asumido por las mujeres es una importante barrera para su inserción y desarrollo en el mundo laboral remunerado, convirtiéndose en un factor relevante para explicar la reproducción de la pobreza y el aumento de brechas de desigualdad de género (Ramm, 2020; Guzmán et al., 2020).

En este marco, es posible apreciar cómo el anclaje del papel subsidiario de la política de protección social centrada en la figura de las mujeres-madres trabajadoras en Chile ha afianzado un modelo que deja poco espacio para la transformación de los roles de género convencionales, favoreciendo una visión esencialista y conservadora de su papel en los proyectos de desarrollo social (CEM, 2020, 2021; Guzmán et al., 2020). Así, la pregunta por los efectos que ha tenido la implementación de las políticas sociales dirigidas a las mujeres en el Chile reciente abre un campo importante de indagación que, considerando los procesos de articulación social y construcción

de subjetividades, permite analizar los efectos performativos que ha tenido su implementación en las mujeres y comunidades que han participado –y participan– de sus discursos y prácticas.

## La esfera comunitaria en la implementación de políticas sociales

En Chile, la impronta del modelo productivista neoliberal sostenido en el tiempo ha impactado fuertemente en la política social, traduciéndose en acciones “asistencialistas, paliativas, centradas en el déficit o compensatorias que derivan de concepciones subsidiarias del rol del Estado” (Alfaro y Martín, 2015, p. 1350). Así, con la llegada del nuevo milenio, diversos estudios plantean que el Estado chileno tiende a fortalecer un enfoque de habilitación individual para aproximarse a los problemas sociales, postergando el desarrollo de iniciativas colectivas, ancladas en sus entornos territoriales (Astete y Vaccari, 2017; Reyes et al., 2015). Como consecuencia, en la política social se producen numerosas acciones centradas en el ‘mejoramiento’ de las condiciones de vida y pocas intervenciones orientadas a la facilitación de procesos de asociatividad y organización. Con ello, se omiten las experiencias y aprendizajes que surgen desde un entramado territorial que aglutina componentes normativos o simbólicos, materiales y no materiales, en un territorio que es un espacio en permanente construcción y disputa (Fuster, 2015; Hernando y Blanco, 2016).

De acuerdo con el trabajo de sistematización realizado por Rosati (2021), el enfoque comunitario de la política pública en Chile se puede caracterizar a partir del reconocimiento de dos dimensiones analíticas relevantes. La primera, hace referencia al nivel de acción que se imprime en la focalización del gasto público, donde se reconoce el desarrollo de iniciativas en los niveles individual, familiar, grupal y comunitario. La segunda, pone foco en las interacciones que se producen entre los actores involucrados, situando el fenómeno de la participación como la contracara de las orientaciones asistencialistas y de dependencia que se imprimen en las políticas públicas de corte neoliberal. Desde esta perspectiva, el enfoque comunitario en las políticas públicas será entendido como una estrategia de intervención en la comunidad a nivel territorial, donde se busca el desarrollo de estrategias colectivas para enfrentar el riesgo social, fomentando la construcción de dinámicas relacionales (entre sujetos, familias, grupos y/o comunidades)

que se orientan a la potenciación de la participación en diversas escalas y generan capacidades para fortalecer posiciones de autonomía e influencia (Berroeta, et al., 2019; Reyes, et al., 2015). Por tanto, este enfoque se constituye en una estrategia que promueve la transformación social, dado su abordaje participativo emancipatorio (Rodríguez, 2007).

Sin embargo, las evaluaciones sobre los procesos implicados en la producción de la política pública del último período en Chile muestran que la incidencia del enfoque comunitario en la construcción de programas públicos ha sido escasa e intermitente. Se ha visto reflejada a nivel técnico-metodológico, expresada en la ejecución de diseños participativos que, solo en una pequeña proporción, han logrado recoger el valor de la identidad local y promover el fortalecimiento de las comunidades (Arteaga y Martuccelli, 2012; Martin y Alfaro, 2017; Berroeta et al., 2019; Reyes et al., 2015).

Esta incidencia se enmarca en la promoción de un sistema intersectorial de protección social focalizado en las personas en situación de pobreza y grupos vulnerables, que se despliega en la ejecución de programas y proyectos ejecutados de ‘arriba hacia abajo’ y basados en una lógica de transferencias monetarias, que promueven el acompañamiento psicosocial y la conexión con la red de oportunidades, traducidas en la forma de capital social (Alfaro, 2020). Así, el interés por el enfoque comunitario se ha observado en convenios establecidos por algunos ministerios que plantean su complementariedad con las acciones implementadas a nivel individual y/o familiar que el Estado chileno ha privilegiado en materia de protección social (Martin y Alfaro, 2017; Rosati, 2021).

No obstante, a partir del estudio de más de 100 programas públicos se ha observado que, aunque sus disposiciones técnicas y objetivos buscaban potenciar dinámicas relacionales entre sujetos, grupos y/o comunidades, en la práctica muy pocos de ellos han podido desplegar vínculos efectivos entre los distintos actores sociales de la comunidad, sin lograr impactar a nivel de su desarrollo comunitario (Berroeta, et al., 2019; Reyes et al., 2015). Si bien la incorporación del enfoque comunitario ha tenido un reconocimiento relevante a nivel público para el fortalecimiento de la participación como un componente fundamental en la optimización de los programas sociales, lo cierto es que su operacionalización se ha limitado a las etapas de implementación, traducida en procesos participativos de carácter muy variable en sus formas e intensidades (Olivares y Reyes, 2016; Reyes et al., 2015).

Las consecuencias concretas de la implementación del enfoque comunitario en la política pública chilena nos permiten hipotetizar que su inclusión ocurre solo por su valor estratégico y a partir de un uso instrumental de sus componentes operativos, reconociéndose como una estrategia válida y eficiente para fomentar la participación ciudadana que se alinea con las políticas de gestión manageriales implementadas a partir de la tercerización de sus servicios (Berroeta et al., 2019). Observamos en este sentido que, en la implementación de los programas y proyectos sociales, se produce una especie de extensión del Estado que pluraliza y diversifica las posibilidades de ejecución, cooptando al tercer sector que, en este proceso de sobrevivencia, va tras recursos públicos que operan con un encuadre técnico definido (Reyes y Olivares, 2020). Así, la excesiva tecnificación de los programas ha impedido prestar atención a las dimensiones de contexto relativas a cómo se mantienen las políticas en la oferta estatal y, como consecuencia de ello, muchas veces estas terminan en la interrupción o, incluso, en el fracaso de los programas (Olivares y Reyes, 2016).

La complejidad de este escenario revela la importancia de profundizar en los espacios de construcción de políticas sociales que promuevan la incorporación del enfoque comunitario de manera menos instrumental por el Estado y que se dirijan, efectivamente, a producir un encuentro entre las diversas voces comunitarias que participan de este entramado social. Por ello resulta relevante tensionar analíticamente el papel de las políticas sociales como mecanismos de reproducción e imposición de roles sociales entre los géneros, asumiendo que el enfoque comunitario se constituye en una estrategia que promueve la transformación social, dado su abordaje participativo emancipatorio (Rodríguez, 2007).

Así, el estudio de la incorporación del enfoque comunitario en programas sociales para la equidad de género en Chile es una posibilidad concreta de reconocimiento y potenciación de los espacios de transferencia de conocimiento en el marco de la acción pública. Estudiar las políticas sociales de este modo permite generar y promover espacios de encuentro e interdependencia, aspecto que, en el caso de las políticas públicas dirigidas a las mujeres, se constituye en un desafío relevante y contingente para nuestro país.

## Las teorías de la performatividad como perspectiva analítica de las políticas sociales

En esta investigación se recurrió a las teorías de la performatividad para abordar los efectos que han tenido las políticas públicas neoliberales sobre la construcción de subjetividades, aproximándose a cómo estas (re)crean tanto a los sujetos como a los escenarios, conocimientos y discursos que son su objeto y mediatizan, operativamente, su accionar en el terreno de lo psicosocial (Ramos, 2012; Santander y Fernández, 2019). Así, la capacidad performativa considera cómo las identidades y otros efectos discursivos se realizan en la práctica, situándose en el terreno de lo político (Markussen, 2005; Ramos, 2012).

La idea de la performatividad de las políticas públicas es amplia y diversa. Sin duda que su origen se encuentra en los planteamientos foucaultianos de Gubernamentalidad y desde hace décadas que distintos autores plantean que estas políticas neoliberales estarían creando un sujeto ‘neoliberal empresario de sí mismo’. Al respecto, un cuerpo considerable de estudios las entiende como una técnica de gobernabilidad, de acuerdo con la cual se promueve o performa un tipo de subjetividad que ha sido funcional para el modelo (Ortiz, 2013; 2014; Hernando y Blanco, 2016)

Siguiendo a Foucault, Nikolas Rose (1996/2019) ha señalado cómo en sociedades capitalistas avanzadas las estrategias orientadas a la autogestión o autodirección de las personas dan cuenta de modos emergentes por los cuales el sujeto es gobernado por otros y por sí mismo. Desde esta perspectiva el ‘empresario de sí mismo’ es quien opera según reglas éticas acerca de la mejor versión de sí, ajustándose a las expectativas interpuestas por un mercado social y material. Así, el buen gobierno se basa en las formas que las personas se gobiernan a sí mismas, es decir, se autogestionan (Rose, 1996/2019).

Consecuentemente, en Latinoamérica, María Guadalupe Ortiz (2014) resalta que uno de los campos en los que ha sido posible reconocer la preeminencia de las ideas neoliberales es el de las políticas públicas relativas al desarrollo social. Observó que, ancladas en un discurso común, presentan una tendencia a la homogeneización, reproduciendo una *cultura de autogestión*, bajo la que se promueve un ‘rol ciudadano’ para la adquisición y habilitación de capacidades para resolver sus problemas y opciones de crecimiento (Ortiz, 2013; 2014). Así, las políticas señaladas buscan capacitar a sus beneficiarios para lograr su ingreso a un entorno competitivo y



donde el concepto de ‘autogestión’ adquiere notoriedad junto a otras denominaciones que abogan por la participación ciudadana, solidaridad social y gobernanza (Ortiz, 2014).

En Chile, se ha observado que las políticas sociales altamente focalizadas y centradas en el déficit refuerzan un tipo de sujeto carente y que, como efecto de la intervención, se siente agradecido de la acción recibida (Reyes, 2007; Astete y Vaccari, 2017). El equipo interventor, por su parte, queda despolitizado y con escasa capacidad para incidir en el mejoramiento de la vida de las comunidades atendidas, volviéndose impotente ante las tensiones y paradojas reconocidas en las políticas públicas (Reyes, 2007). Así, opera como telón de fondo un patrón de responsabilización individual que, vinculado con las subjetividades del self empresarial, permiten entender cómo los sujetos sociales se sienten responsables de todo lo que acontece, *para bien y para mal* (Reyes y Olivares, 2020).

Esta racionalidad se imbricaría fuertemente en las prácticas de acción cotidianas a nivel social e individual, propiciando la conversión de los ciudadanos en actores económicos que intentan movilizarse con independencia del Estado (Sisto et al., 2021). De esta forma, los contextos de inequidad social se convertirían en el caldo de cultivo para que “una mayor cantidad de individuos se autorregulen y gestionen sus propios riesgos, incitando a la creatividad y a la competencia, lo que volvería a las desigualdades funcionales a la economía” (Guzmán et al., 2017, p.90).

De acuerdo con Judith Butler (2012), los actos performativos, al producir la realidad a la que se refieren, no pueden adjetivarse como verdaderos o falsos, sino como exitosos o fallidos en tanto su fortaleza emerge de la repetición y ritualización de su práctica. Por ello, si esta noción de performatividad es asociada a las normas propuestas por las políticas públicas, se pone de manifiesto la necesidad de abordar sus efectos no solo a nivel individual, sino también estudiando sus efectos a nivel social y comunitario (en sus prácticas y acciones).

En este escenario, a nivel global, los efectos performativos de las políticas públicas también han sido estudiados en el campo de las políticas sociales de género. A partir de algunos estudios se ha evidenciado cómo el maternalismo se constituye en una ideología, retórica, prácticas y políticas públicas que amalgaman la posición de las mujeres y su rol de madres (Herrera, et al., 2018, p.5). De este modo, se llama la atención sobre los efectos performativos que ha tenido en el tiempo la inclusión del ‘enfoque

de género' en la naturalización de los roles y prácticas de cuidado a nivel social (Blofield & Franzoni; 2015; Staab, 2017; Herrera, et al., 2018).

En Chile, la implementación progresiva de una política de protección social subsidiaria ha mostrado cómo el patrón de exclusión y de clientelización de las mujeres se ha afianzado en el tiempo situando el carácter maternalista, tradicional y liberal del régimen chileno como un ejemplo de las reformas aplicadas en los sistemas de protección social (Álvarez Mente, et al. 2021; Schild, 2016, 2022; Staab, 2014). Así, algunos estudios recientes reportan que, en el campo de las políticas sociales, las mujeres-madres son reconocidas como sujetos 'débiles y dependientes' que requieren de intervenciones para su empoderamiento y apoyo en su trabajo no remunerado, pero siempre en función de la relación con sus hijos y a favor de la conciliación de sus labores de cuidado (De la Cruz, 2020; Ramm & Giddeon, 2020).

Estos antecedentes permiten situar la relevancia de estudiar cómo la política social chilena reciente considera y conceptualiza el papel de las mujeres en sus programas y proyectos. En este sentido, este estudio se aproxima a la capacidad performativa de la política pública, identificando cómo las mujeres son representadas y moldeadas a través de la práctica discursiva presente en los instrumentos normativos de sus proyectos y programas. Asimismo, se abordan analíticamente las características y contenidos del enfoque comunitario, en tanto una posibilidad concreta de estimar cómo las políticas públicas consideran, en la práctica discursiva, dicha implementación, generando —o no— posibilidades reales de transformación social.

## Metodología

Considerando la complejidad del campo en que se desarrolla la praxis comunitaria y la diversidad de elementos que configuran su concreción en la política pública chilena, se propone una investigación de tipo exploratoria-descriptiva, la más indicada cuando se pretende abordar un fenómeno que ha sido poco estudiado y que refiere a procesos sociales y subjetivos (Salkind, 1998). Esta propuesta se basa en un diseño metodológico cualitativo, mediante el cual se ha buscado otorgar sentido, desde un paradigma feminista de investigación, a la forma en que los ensambles sociotécnicos —que condensan los conocimientos técnico-científicos y sociales— otorgan significado a la dimensión de género y el rol que juegan las prácticas de orden patriarcal en la temática (Trebisacce, 2016).

De este modo, se propone el estudio de los actos performativos de la política pública reciente que, desplegados en la oferta de programas y proyectos públicos en Chile, permite analizar sus documentos oficiales, señalando que estos alinean sujetos, artefactos y discursos, entrelazados de tal modo que cada elemento adquiere una determinada posición y un sentido (Prior, 2008). Para ello, se recurrió a la estrategia del análisis documental desplegado en dos fases recurrentes de estudio, entendiéndola como una metodología que permite el acceso a la sedimentación de prácticas sociales, permitiendo develar los criterios, prescripciones e intenciones de las políticas referidas en los documentos (Prior, 2008).

En este marco, se destaca la impronta que tienen estos instrumentos de la política pública, en tanto materiales que constituyen actores que influyen en la interacción social y en los esquemas de organización de las sociedades contemporáneas. Los documentos no son vistos como simples contenedores de datos, sino como agentes activos o “actores en su legítimo derecho” (Prior, 2008, p. 822) cumpliendo un rol en las formas de organización a nivel social. En este sentido, este estudio busca profundizar en los efectos performativos de las políticas sociales de género en Chile y, específicamente, identificar cómo las mujeres han sido representadas y moldeadas a través de la práctica discursiva presente en los instrumentos normativos de los programas.

En una **primera fase de estudio** se recurrió como fuente fundamental de información al Banco Integrado de Programas Sociales y No sociales de Chile (BIPS, 2020). Así, entre los meses de octubre a diciembre de 2020, se revisaron un total de 504 programas y proyectos contenidos en la página web del BIPS, a partir de una búsqueda guiada por las siguientes categorías o palabras clave predefinidas: *mujer, mujeres, niñas, madres, trabajadoras*. Complementariamente, a partir del análisis emergente de la información se integraron las categorías: *campesinas, artesanas y adolescentes*.

El resultado de este proceso permitió identificar 17 programas dirigidos a la población femenina en Chile, a partir de los cuales se pudo establecer una búsqueda subsecuente del material documental representativo del discurso público-privado en materia de políticas sociales dirigidas a las mujeres durante el periodo. En la Tabla 1 se describen los programas seleccionados:

**Tabla 1***Programas sociales dirigidos a Mujeres según Banco Integrado de Programas Sociales 2020*

Nombre del programa	Ministerio o Fundación
1. Red de Mujeres Líderes en el Estado.	Ministerio de Hacienda
2. Promoción y desarrollo de la mujer.	Fundaciones -PRODEMU
3. Formación y capacitación para mujeres campesinas.	Fundaciones-PRODEMU
4. Promoción de derechos previsionales y de seguridad social para mujeres en territorios rurales de difícil conectividad.	Ministerio del Trabajo y Previsión Social
5. Mujeres jefas de hogar.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
6. Programa 4 a 7.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
7. Prevención de violencia contra las mujeres.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
8. Mujer, sexualidad y maternidad.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
9. Mujer y participación política.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
10. Mujer emprende.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
11. Desarrollo de competencias laborales.	Fundaciones-PRODEMU
12. Convenio INDAP-PRODEMU.	Fundaciones-PRODEMU
13. Autonomía económica de la mujer.	Fundaciones-PRODEMU
14. Atención, protección y reparación integral de violencias contra las mujeres.	Ministerio de la Mujer y Equidad de Género
15. Apoyo a la dinámica familiar.	Fundaciones-PRODEMU
16. Adopción-atención de mujeres en conflicto con el embarazo.	Ministerio de Justicia
17. Bono al trabajo de la mujer.	Ministerio de Desarrollo Social

Elaboración propia.

La **segunda fase de estudio** se realizó entre los meses de enero a abril de 2021. En ella se revisó y analizó un corpus documental compuesto por: (1) Los Informes de seguimiento disponibles para cada programa en el BIPS; (2) Las bases técnicas disponibles en páginas web de los ministerios y fundaciones que los contenían y (3) Otros documentos relativos a noticias e informes de evaluación de los programas disponibles en la web.

En esta fase, el análisis documental permitió identificar las racionalidades y estrategias gubernamentales del Estado chileno reciente, sustrayendo con ello los elementos de significado y normativos que han sido utilizados desde el discurso experto para conceptualizar e intervenir a las mujeres, en tanto usuarias o destinatarias de la intervención social, presente en su política pública. Complementariamente, se indagó en las características del enfoque comunitario presente en los 17 programas. Así, resultó relevante tensionar analíticamente el papel de las políticas sociales como mecanismos de reproducción e imposición de roles sociales entre los géneros, asumiendo que el enfoque comunitario se constituye en una estrategia que promueve la transformación social (Rodríguez, 2007).

Finalmente, resulta importante destacar que la representatividad del muestreo cualitativo en análisis documental está dada porque los textos seleccionados sean productos habituales en el contexto a analizar y, además, pongan de manifiesto la relación a estudiar (Ibáñez & Iñiguez, 1996). A partir de este reconocimiento, la exposición de los resultados que se presenta a continuación se centrará en describir cómo la articulación de las dimensiones de género/comunidad es pensada y gestionada desde la impronta documental que sostiene los programas analizados en esta investigación.

## Resultados

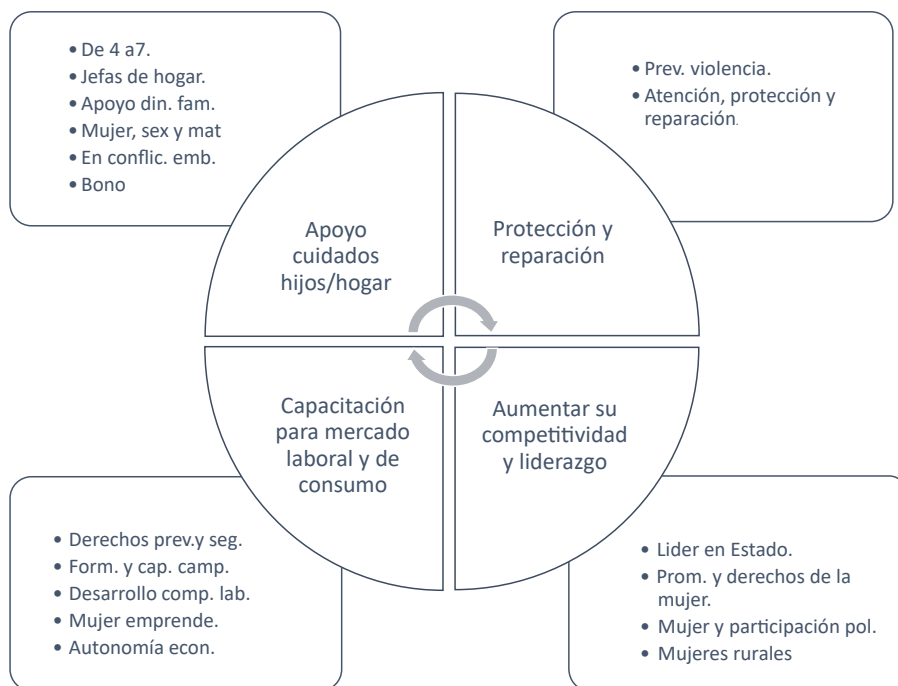
### *Reproducción neoliberal y homogeneizadora de mujeres*

Si el Estado reproduce desigualdades de género mediante la implementación de parte importante de sus programas sociales, lo hace perpetuando la legitimización de una subjetividad homogeneizadora de ‘ser mujer’. En este sentido, observamos que su tratamiento conceptual en los programas deja poco espacio para la transformación de los roles de género convencionales y, menos aún, para la visibilización y valoración de la heterogeneidad de posiciones que ocupan las mujeres en el tejido social.

Consecuentemente, las destinatarias de los programas son identificadas como mujeres ‘*vulnerables y/o carenciadas*’ que requieren de la intervención del Estado para cubrir sus necesidades. En este marco, observamos la tendencia que muestran estas políticas sociales, identificando un acotado repertorio de temáticas de intervención: 1) Apoyo en el cuidado de hijos/as en el hogar familiar, 2) Protección y reparación en situaciones de violencia, 3) Capacitación para ingreso y sostenimiento en el mercado laboral y consumo y, 4) Aumentar su competitividad y liderazgo. La distribución de los programas por cada uno de estos focos temáticos se ilustra a continuación:

### Figura 1

*Distribución de programas analizados según foco temático*



Elaboración propia

Como podemos observar, en primer lugar, se considera la temática de **apoyo en el cuidado de hijos/as en el hogar familiar** con foco en la posición mujer-madre. Se entregan servicios o transferencias monetarias que faciliten las prácticas de cuidado que recorren todo el curso de vida de la maternidad, desde el embarazo, el cuidado de primera infancia y la niñez preescolar-escolar y posteriores. En esta línea, se ubican los programas De 4 a 7, Mujeres jefas de hogar y Apoyo a la Dinámica Familiar, entre otros.

Estos servicios o transferencias buscan compatibilizar las tareas de maternidad con el ingreso al entorno laboral, siempre aludiendo al beneficio centrado en la mujer y sin priorizar alternativas de corresponsabilidad del cuidado que incluyan otros actores de la organización social como el padre u otras figuras significativas de la composición familiar o dispositivos estatales, privados o comunitarios. Asimismo, se observa la adscripción a una noción de necesidad ‘centrada en el papel o rol social de las mujeres’ que se puede comprender en dos dimensiones relevantes. Primero, como un apoyo para el cuidado de los hijos y de la familia, con estándares siempre generizados y, segundo, para cubrir la necesidad de ingresar al mundo del trabajo productivo, con el propósito de garantizar cierta autonomía económica, en diálogo con las demandas del trabajo reproductivo.

Estas dimensiones ilustran un ideario de la mujer chilena activa laboralmente que debe extender su adscripción a centros de guardería para sostener una jornada laboral extensa y, con ello, acceder a mayores ingresos para sostener la economía familiar. La noción de necesidades que emerge de estos programas se sitúa en un lugar distante de la noción de derecho, sin reconocer, por ejemplo, la potestad de las mujeres para ejercer las labores de cuidado en un marco de corresponsabilidad social.

En segundo lugar, y en relación con la temática de **protección y reparación en situaciones de violencia**, es posible consignar aquellos programas que ofrecen prestaciones públicas destinadas al sujeto mujer-víctima de violencia, entregando servicios directos bajo la lógica de atención de casos con predominancia de relaciones violentas en niveles microsociales, como la familia. Ejemplo de ello son los programas Prevención de Violencia contra las Mujeres y Atención, Protección y Reparación Integral de Violencias contra las Mujeres.

Las prestaciones de estos programas se sitúan en la entrega de asesorías psicosocio-jurídicas tanto preventivas como reparatorias, es decir,

siempre pensando en la existencia potencial o fáctica de un problema de violencia de género. En esta perspectiva, no se consideran como opciones los enfoques de promoción de relaciones saludables que serían un aporte de transformación de las estructuras macrosociales y desiguales de género. Es decir, el objetivo será responder a la necesidad de abordaje de una situación de riesgo por violencia física, psicológica o sexual que podría emerger o que ya se ha instalado en la relación de pareja heterosexual y dada en el contexto familiar como criterio principal.

Desde este lugar, emerge la figura de una mujer víctima de violencia, amenazada o vulnerada por un hombre que fue o es su pareja actual, sin considerar a otros agentes sociales que pudieran actuar desde un marco genérico o relacional distinto. En este sentido, observamos que, desde este enfoque, se desplaza la posibilidad de explorar con mayor fuerza aquellas intervenciones que promuevan al derecho a la autonomía e integridad física de las mujeres en el marco de una transformación de las desigualdades de género que se presentan a nivel macrosocial.

En tercer lugar, al abordar la temática de **capacitación para ingreso y sostenimiento en el mercado laboral y de consumo**, es posible señalar que los programas estudiados ofrecen prestaciones públicas destinadas a la mujer-trabajadora/emprendedora, considerando tanto a la mujer urbana como rural. Ejemplo de estos programas son: Mujer emprende, Mujeres Rurales y Autonomía Económica, entre otros.

Se ofrecen servicios y transferencias económicas para dar apoyo al rol estratégico de la mujer con potencial productivo en la activación del mercado laboral. Los programas también responden a la necesidad de ingresos y empleabilidad de mujeres con mejorable participación en la esfera laboral formal. Sin embargo, esta oferta está orientada fuertemente a la producción del (auto)emprendimiento desde el que se potencia el reconocimiento de las mujeres como una trabajadora parcial y pseudoinformal. En este sentido, el imaginario de ‘mujer trabajadora’ considera que su lugar de emprendimiento es la propia vivienda familiar y, dado su horario flexible, le permite asumir una doble o triple jornada de trabajo. Este perfil de políticas sociales tiende a invisibilizar la noción del derecho al trabajo en condiciones de dignidad, igualdad y protección, para así promover una sostenida autonomía económica y social de las mujeres.



Por último, en cuarto lugar, emerge la temática de **promoción de competitividad y liderazgo**, que sitúa a aquellos programas que, a través de capacitaciones o asesorías, ofrecen prestaciones a la ‘mujer-líder’ en instancias laborales de alta formalidad o espacios de deliberación política. Entre ellos se encuentran Mujeres Líderes del Estado, Mujer y participación política y Promoción y desarrollo de la Mujer. En este caso, a diferencia de las políticas sociales anteriores, se pretende superar la noción de necesidad frente a un problema y se transita hacia una noción de promoción del derecho a la autonomía política en diversos contextos macrosociales.

Esta figura se ilustra en una mujer con un alto cargo de gerencia pública que recibe reconocimiento por su eficiencia, competitividad o innovación. En este sentido, la promoción de competencias y liderazgo promueve una comprensión más focalizada en el derecho, considerando la diversidad de escenarios para desarrollar una autonomía de tipo política por parte de las mujeres. No obstante, observamos que los servicios ofertados tienden a homogeneizar las exigencias básicas de las mujeres, ya que son reconocidas y medidas desde un Estado que funciona desde la racionalidad de la Nueva Gestión Pública.

Considerando lo anterior, los programas analizados que definen como sujeto de atención a las mujeres se sostienen más en la noción de necesidad que de derecho. Así, llama la atención la concepción de necesidad construida en la subjetividad de los cuatro perfiles de mujeres identificados: mujer-madre, mujer-víctima, mujer-trabajadora-emprendedora y mujer-líder.

Los primeros dos perfiles pueden ser rastreados desde los inicios de la implementación de una política social del Estado bienestar centrado en la familia. En él, las mujeres reciben beneficios (o protección) en nombre de su esposo trabajador, debido su rol de esposa y madre. De este modo, se prioriza en el desarrollo de acciones de maternalización y de reparación frente a la práctica de violencia de género, para ayudarlas a conciliar las tareas que implican un cuidado eficiente. Esta práctica se mantiene en la actualidad, reproduciéndolas ahora como sujetos individuales asilados. Esto es coincidente con otros estudios que reportan cómo en las políticas sociales las mujeres-madres son performadas como sujetos débiles y dependientes (Álvarez Minte, et al. 2021; Schild, 2016, 2022).

El perfil de mujer-trabajadora-emprendedora responde a una ‘estrategia mainstreaming de género’ de una política social implementada en una

concepción de Estado que resignifica la lógica productivista neoliberal-patriarcal. No se cuestiona la construcción macrosocial desigual de las relaciones de poder y se enfatiza la promoción de la autonomía económica, pero bajo reglas patriarcales de producción de ganancias. Aquí se busca performar una mujer con capacidades para resolver sus propios problemas y autogestionar sus recursos en el marco de un entorno competitivo. Esto ha generado efectos performativos contradictorios con el sujeto mujer-madre-víctima, implementados en dos ideales de maternidad y de trabajadora que tienen una compleja convivencia en la vida cotidiana. La resolución de esta contradicción de efectos performativos se sitúa en la individualización y espacio privado de las mujeres, alejándose de ideales de emancipación y colaboración.

El perfil de mujer-líder emerge vinculado al desarrollo de la democracia y la equidad que, para algunas perspectivas feministas, son insuficientes para acabar con la subordinación de las mujeres en el orden social actual (Ramm, 2020). Sin embargo, esto genera efectos performativos que apuntan a un rol más activo de las mujeres a nivel decisonal en búsqueda de mayor simetría en su relación con la estructura patriarcal del Estado y el mercado. Es posible suponer que este fomento de participación política y ciudadana se alinea con prácticas de tercerización de servicios públicos, desde el que se arriesga su potencial transformador al atomizar el impacto de estos efectos.

Como denominador común, se observa que en la mayoría de los programas estudiados hay una búsqueda de homogeneización, reproduciendo acotados efectos performativos que no apuntan a una transformación estructural de las relaciones sociales. En la práctica, la política social dirigida a las mujeres apuesta por desarrollar ‘ajustes y arreglos’ a nivel microsocioal (individual y familiar), sin reconocer de manera suficiente la intersección que se produce entre los roles de mujer-madre-víctima-trabajadora-emprendedora y líder, que se despliegan en los niveles meso y macrosocioal. Esta falta de intersección entre las políticas sociales para performar al sujeto mujer impide un mayor diálogo para lograr producir autonomía física, económica-laboral y política. Así, las prestaciones de la política pública tienden a compartamentalizar las diversas posiciones de las mujeres en el ejercicio de sus roles como madre/esposa, trabajadora o líder, propiciando, además, la emergencia de jerarquías para el ejercicio de algunas posiciones por sobre otras.

## ***De la neutralidad a la integración de lo comunitario en la reproducción del sujeto mujer***

Los programas analizados en este trabajo muestran una heterogénea presencia del enfoque comunitario para abordar la intervención con las mujeres participantes. Esta heterogeneidad transita desde una ausencia de estrategias de desarrollo comunitario hasta su consideración en diversos formatos. En la Tabla 2 se identifican cada uno de los programas analizados considerando su inclusión de actividades de perfil comunitario en la oferta de prestaciones:

**Tabla 2**

*Programas sociales destinados a mujeres según inclusión de actividades comunitarias*

Enfoque individual/ familiar (neutrales frente a lo comunitario)	Integra acción comunitaria (salen de lo individual)	Integran desarrollo comunitario (apuntan a la transformación)
Red de mujeres líderes en el Estado.	Promoción de derechos... mujeres en territorios rurales.	Mujeres rurales.
Programa 4 a 7.	Mujer, sexualidad y maternidad.	Mujer emprende.
Prevención de violencias contra la mujer.	Mujeres jefas de hogar.	Mujer y participación política.
Atención, protección y reparación integral de violencias contra las mujeres.	Autonomía económica de la mujer.	Convenio INDAP-PRODEMU
Apoyo a la dinámica familiar.	Promoción y desarrollo de la mujer.	
Adopción-atención de mujeres en conflicto con el embarazo.		
Bono al trabajo de la mujer.		
Desarrollo de competencias laborales.		

Elaboración propia

En la Tabla 2 se observa que existe un primer grupo de programas con un enfoque individual/familiar que omiten o carecen de un abordaje comunitario entre sus estrategias, debido a que no consignan actividades de este tipo entre sus declaraciones documentales. Estos programas más bien apuestan por prestaciones individuales o familiarizantes, muy próximas al ámbito privado de las mujeres. Desde esta perspectiva, solo promueven acciones para abordar las condiciones de desigualdad y/o vulneración que las mujeres chilenas vivencian en temáticas de violencia, trabajo y liderazgo. Por tanto, son programas que se muestran neutrales frente a la posibilidad de transformación en clave colectiva o comunitaria, dejando al margen los ámbitos de intervención públicos y deliberativos.

Un segundo grupo de programas presenta un enfoque que sale del formato único de trabajo individual e integra acciones comunitarias al desarrollar algunas actividades que cruzan la vida cotidiana, especialmente desde el trabajo en red. Estos programan reconocen los aportes del abordaje colectivo en temáticas económicas, rurales y de salud sexual de las mujeres y, para ello, proponen instancias comunitarias que complementan aquellas de tipo individual y familiar. En este sentido, la transformación de las desigualdades de género se propone en un combinado de enfoques individual, familiar y matices comunitarios, que mueven las intervenciones a un lugar de tránsito entre lo privado y lo público, con el fin de dar mayor sostenibilidad a las autonomías físicas, económicas y sociales de las mujeres.

El tercer grupo presenta un enfoque que hemos conceptualizado como de ‘integración del desarrollo comunitario’ debido a que reconocen posibilidades de acción a nivel colectivo en temas de capacitación, emprendimiento y participación social entre las mujeres, superando acciones puntuales. En este caso, los programas describen prestaciones comunitarias de mayor complejidad, que tienen el propósito de poner en el centro de la intervención a las relaciones de apoyo mutuo entre mujeres con una afinidad territorial y basado en el trabajo en redes. En este sentido, su impacto en la transformación de las desigualdades de género surge a partir de construir y fortalecer formas de asociación con otras mujeres, en el marco de un espacio público y compartido. Es decir, este enfoque no busca propiciar una mayor autonomía económica, física y política de las mujeres mediante prestaciones individualizantes, sino promover relaciones interdependientes entre las destinatarias.

Cabe destacar que este repertorio de tres enfoques no se propone como una tipología exhaustiva o rígida, ya que en los casos estudiados es posible reconocer que la planificación suscrita en los documentos puede tomar formas diferentes de performatividad según cada experiencia situada. Sin embargo, sí es posible sostener que un modelo productivista de desarrollo como el chileno, que tiende a subordinar el bienestar colectivo a la política económica, promueve el desarrollar políticas focalizadas en el individuo como sujeto neoliberal principal de contraparte, sin impulsar transformaciones sociales desde un punto de vista más estructural, como el tejido comunitario. Por ello, encontramos menos casos de programas con enfoque de integración comunitaria y más casos de programas que se presentan como neutrales al enfoque comunitario, mostrando la tendencia neoliberal de entender a la destinataria de la política pública como un sujeto mujer emprendedora de **sí misma, donde la red de apoyo y el enfoque territorial** serían, en la mayoría de las ocasiones, prescindibles.

El enfoque de integración comunitaria identificado en algunos programas sociales analizados no logra alcanzar niveles de alta sofisticación. La adscripción a intervenciones comunitarias se sustenta en procesos ligados a trabajo de redes y talleres colectivos, considerando el contexto territorial urbano o rural, según los propósitos del programa. Pero no comprometen una participación significativa, es decir, aquella que involucra la toma de decisiones vinculante al proceso de intervención, sino que más bien se sitúa en un perfil de participación informativo y consultivo de mediana complejidad.

## Conclusiones

Si consideramos los perfiles de mujeres producidos por las políticas sociales que son propuestos por el presente trabajo, es decir, mujeres madres-víctimas-trabajadoras-emprendedoras-líderes y analizamos la forma de integración de los elementos comunitarios enunciados en las descripciones de los programas, es posible obtener un par de ilustraciones de cómo la política intenciona formas individualizantes o comunitarias, de manera escindida, en dos perfiles de mujeres destinatarias de políticas sociales.

El primero de ellos refiere a una mujer situada en el marco de una práctica social individualizante que tiende a tratarlas como sujetos vulnerables aislados. Así, la política pública centra sus intervenciones en los campos de

las responsabilidades de cuidado familiar y cuidado personal, este último con énfasis en la salud sexual y reproductiva. Desde este perfil, las mujeres son performadas en una lógica de un cuerpo dócil, es decir, cuerpos que pueden sometidos, utilizados, transformados y perfeccionados (Foucault, 2000). En este sentido, tanto desde su potencialidad como por el hecho de habitar la maternidad o porque se constituyen en posibles víctimas o sufren de la violencia machista, las mujeres beneficiarias de la política pública pueden ser –y han sido– disciplinadas en lógicas individualistas desde las que se omite o minimiza el potencial de la construcción de relaciones sociales y de poder transformadoras de los roles tradicionales de género. En este sentido, los programas casi no cuestionan o problematizan la posición de las mujeres, aspecto que, siguiendo la literatura revisada, es complementario al rol clientelar que es promovido por el modelo neoliberal imperante en la política social vigente (CEM, 2021; Álvarez Minte, et al. 2021; Schild, 2016, 2022; Staab, 2014).

Desde las conceptualizaciones de las políticas sociales, el ser ‘mujer madre’ o ‘mujer víctima de violencia’ se constituye en una situación individual y naturalizada que no permite que se desarrollen prácticas que se piensen, dialoguen, ejerzan o reparen en comunidad. Por el contrario, desde este perfil individualista, los resultados evidencian que los dispositivos de la política social reciente describen en sus documentos un marcado lenguaje de abordaje casuístico y determinista que, escasamente contribuye a ampliar las posibilidades de salir de estas posiciones maternizantes y victimizadoras de ser mujer.

El segundo perfil apunta una práctica social que se aproxima a lo comunitario destinado principalmente al sujeto mujer trabajadora/emprendedora-líder y que se focaliza en temáticas asociadas a mundo laboral, el emprendimiento, el liderazgo y la participación política. El enfoque comunitario se despliega en programas que se sitúan tanto en territorios urbanos como rurales, ya que las mujeres campesinas también son consideradas bajo esta lógica de productividad formal y de productividad asociativa. Así, el sujeto mujer performado en el marco de una intervención comunitaria, ocurre principalmente en ámbitos económicos de emprendimiento y políticos (Santander y Fernández, 2019; Schild 2016; 2022). No obstante, las mujeres se agencian a sí mismas en ámbitos que requieren como condición el desarrollar competencias y habilidades efectivas vinculadas con acciones de apoyo mutuo. En este sentido, es deseable y se promueve la construcción

de relaciones significativas con otras mujeres u otros actores deliberativos presentes en su contexto territorial o que forman parte de su institucionalidad. Así, las intervenciones que emergen del enfoque comunitario y que promueven el vínculo entre pares logran impactar sustantivamente en la autonomía económica y/o política de sus destinatarias.

En este contexto, podemos concluir que las políticas sociales que tienen el foco en la maternidad y la salud sexual-reproductiva propician en sus estrategias individualizantes una práctica de ser mujer que performa el habitar mayoritariamente en el espacio privado. La intimidad del hogar familiar o la consulta biomédica individual son ilustraciones de este espacio privado que emerge en las prestaciones brindadas. No obstante, se observa que aquellas políticas sociales con foco en el trabajo, el emprendimiento y participación política tienden a propiciar en su integración de intervenciones comunitarias una manera de ser mujer que habita tanto espacios privados como públicos, y en donde la relación con otros en un entorno significativo es visto como una oportunidad de transformación de las desigualdades de género. Con ello, las políticas sociales centradas en mujeres no solo provocan efectos performativos en la reproducción de determinadas formas de ser mujer, como indican coincidentemente otros estudios (Álvarez Minte, et al. 2021; Ramm, 2020), sino que también reproducen una forma de relacionarse con el entorno privado y público.

La capacidad performativa de la política social destinada a reproducir un sujeto social complejo como el de las mujeres se ve afectada directamente por su abordaje individual restrictivo, basado en una focalización temática que compartamentaliza sus identidades, vivencias y prácticas. Así, al analizar la confluencia entre las políticas sociales que reproducen un sujeto social mujer desde sus estrategias de intervención, es posible advertir cómo el enfoque comunitario se constituye en una estrategia relevante al momento de ilustrar qué sujeto mujer se produce o se performa desde la acción del Estado. En este sentido, rescatamos el valor de los programas que han posicionado su abordaje desde una perspectiva comunitaria integral, mostrando que las diversas posiciones, roles y tareas que ejercen las mujeres chilenas en los diversos territorios del país pueden ser abordadas y complementadas de manera múltiple. De este modo, la potenciación del enfoque comunitario en la política pública podría aportar sustantivamente a la transformación de relaciones estructurales de desigualdad e injusticia social (Reyes, et al., 2015; Reyes y Olivares, 2020; Reyes et al., 2021). Con

ello, se fomenta la construcción de relaciones de género diversas, favoreciendo la construcción performativa de un sujeto mujer multi-posicionado que se relacione e influya en la construcción de la compleja trama de relaciones que implica el hacer y ser en comunidad.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, J. y Martin, M. P. (2015). Procesos y oportunidades de transferencia del conocimiento desde la Psicología Comunitaria a las políticas públicas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1347-1357. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.potc>
- Alfaro, J. (2020). Posibilidades y tensiones en la relación entre psicología comunitaria y políticas sociales. En J. Alfaro, B. Olivares, V. Monreal, P. Gamonal y F. Jeannerett (Eds.), *Diálogos contemporáneos en psicología comunitaria: Escenarios, problemas y aprendizajes* (pp. 120-145). Astrolabio Ediciones.
- Álvarez Minte, G., Ramm, A. y Gideon, J. (2021). Maternidad y políticas públicas en Chile en el contexto del COVID-19. *Revista SAAP*, 15(2), 362-385. <https://dx.doi.org/10.46468/rasap.15.2.a5>
- Arcidiácono, P. & Bermúdez, A. (2018). “Ellas hacen”: Programas sociales y exigencias a las mujeres en Argentina. *Revista Estudios Feministas*, 26(2), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n245297>
- Arteaga, C. y Martuccelli, D. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales: Los casos de Chile y Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 275-302. <http://www.jstor.org/stable/43495612>
- Astete Cereceda, M. y Vaccari Fernández, P. (2017). Políticas públicas y subjetividades: Lógicas en disputa en la implementación de programas sociales en la comuna de Lota, Chile. *Psicoperspectivas*, 16(1), 31-41. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-880>
- Banco Integrado de Programas Sociales y No sociales de Chile (2020). *Programas Sociales y No sociales de Chile*. <https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas>



- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2016). Análisis de género de las estrategias de cuidado infantil en Uruguay. *Cadernos de Pesquisa*, 46(62), 292-319. <https://doi.org/10.1590/198053143710>
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2019). Cambios y permanencias en las estrategias de cuidado infantil en el curso de vida: Un análisis de género. *O Social em Questão*, 22(43), 95-120. [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_43\\_art4.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_43_art4.pdf)
- Benavente, M. C. y Valdés, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género: Un aporte a la autonomía de las mujeres*. CEPAL. <http://hdl.handle.net/11362/37226>
- Berroeta, H., Reyes, M. I., Olivares, B., Winkler, M. I. y Prilleltensky, I. (2019). Psicología comunitaria, programas sociales y neoliberalismo: La experiencia chilena. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 53(2), 281-297. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i2.1050>
- Blofield, M. y Franzoni, J. M. (2015). *Are governments catching up: Work and family policy and inequality in Latin America*. UN Women.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos que no importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Cánovas, G. (2018). Las mujeres y los regímenes de bienestar: Una mirada feminista para el debate de la organización social del cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 8(15), 67-87. <https://doi.org/10.18294/rppp.2018.2081>
- Carnegie, M., McKinnon, K., y Gibson, K. (2019). Creating community-based indicators of gender equity: A methodology. *Asia Pacific viewpoint*, 60(3), 252-266. <https://doi.org/10.1111/apv.12235>
- Centro de Estudios de la Mujer. (2019). *Argumentos para el Cambio*, (89-90). <https://cem.cl/argumentos-constituyentes/>
- Centro de Estudios de la Mujer. (2020). *Argumentos para el Cambio*, (91-100). <https://cem.cl/argumentos-constituyentes/>
- Centro de Estudios de la Mujer. (2021). *Argumentos para el Cambio*, (101-102). <https://cem.cl/argumentos-constituyentes/>

- De la Cruz, C. (2020). The persistent maternalism in labor programs. En A. Rammand y J. Gideon (Eds.), *Motherhood, social policies and women's activism in Latin America* (pp. 245-66). Palgrave Macmillan.
- Del Valle, A. (2010). Comparando regímenes de bienestar en América Latina. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 88, 61-76. <http://doi.org/10.18352/erlacs.9596>
- Espinosa-Fajardo, J. y Bustelo, M. (2019). ¿Cómo evaluamos el éxito de las políticas de igualdad de género? Criterios y herramientas metodológicas. *Revista Española de Ciencia Política*, 49, 151-172. <https://doi.org/10.21308/recp.49.07>
- Fernández, E. (2015). Mainstreaming de género y cambio social. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 333-365. <https://doi.org/10.15388/stepp.2007.4.8738>
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Fuster, X. (2015). *(Re)conocimiento de la ciudad mapuche: Etnicidad y construcción del hábitat en la Villa Bicentenario de Cerro Navia* [tesis de posgrado]. Universidad de Chile, <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134382>
- Guzmán, V. y Montaña, S. (2012). Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010). *Serie Mujer y Desarrollo*, 118. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Guzmán, V., Barozet, E. y Méndez, M. L. (2017). Legitimación y crítica a la desigualdad en Chile: Una aproximación pragmática. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 73, 87-112. [https://www.researchgate.net/publication/311824340\\_Legitimacion\\_y\\_critica\\_a\\_la\\_desigualdad\\_una\\_aproximacion\\_pragmatica](https://www.researchgate.net/publication/311824340_Legitimacion_y_critica_a_la_desigualdad_una_aproximacion_pragmatica)
- Guzmán, V., Gálvez, T. y Riquelme, V. (2020). *Justicia de género: Economía. Humanas*, Observatorio Género y Equidad y Centro de Estudios de la Mujer. <https://cem.cl/wp-content/uploads/2021/07/JUSTICIA-de-GENERO-ECONOMICA-final-1.pdf>
- Hernando, M. y Blanco, G. (2016). Territorio y energías renovables no convencionales. Aprendizajes para la construcción de política pública a partir del caso de Rukatayo Alto, Región de Los Ríos, Chile. *Gestión y Política Pública*, 25(1).

- Herrera, F., Aguayo, F. y Goldsmith Weil, J. (2018). Proveer, cuidar y criar: Evidencias, discursos y experiencias sobre paternidad en América Latina. *Polis (Santiago)*, 17(50), 5-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200005>
- Ibáñez, T. e Íñiguez, L. (1996) Aspectos metodológicos de la Psicología Social. En J.L. Alvaro, A. Garrido y J.R. Torregrosa (Eds.), *Psicología Social Aplicada*. McGraw-Hill.
- Kai, S. M. y Staudt, K. (2018). Gender mainstreaming: Conceptual links to institutional machineries. En S. M. Kai (Ed.), *Mainstreaming gender, democratizing the state: Institutional mechanisms for the advancement of women* (pp. 40-63). <https://doi.org/10.4324/9780203786680-2>
- Krizsan, A. y Roggeband, C. (2018). Towards a conceptual framework for struggles over democracy in backsliding states: Gender equality policy in Central Eastern Europe. *Politics and Governance*, 6(3), 90-100. <https://doi.org/10.17645/pag.v6i3.1414>
- Larrañaga, O. y Contreras, D. (Eds.). (2010). *Nuevas políticas de protección social en Chile*. UQBAR.
- Markussen, T. (2005). Practising performativity. Transformative moments in research. *European Journal of Women's Studies*, 12(3), 329-344. <http://dx.doi.org/10.1177/1350506805054273>
- Martin, M. P. y Alfaro, J. (2017). Políticas de bienestar en contextos neoliberales: Tensiones del modelo chileno. *Caderno CRH*, 30(79), 87-102. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792017000100009>
- Miranda, F. y González, P. (2018). Miradas institucionales sobre la categoría de género en materia de violencias contra las mujeres en Chile. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(9), 141-162. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1357>
- Morales, K. (2017). *Prácticas de organización colectiva en trabajadores municipales a honorarios: Construyendo colectivos en modalidades de vinculación laboral flexible* [Tesis de posgrado]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ochman, M. (2016). Políticas sociales y empoderamiento de las mujeres: Una promesa incumplida. *Estudios Políticos (Medellín)*, 48. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n48a03>

- Olivares, B. y Reyes-Espejo, M. I. (2016). Evaluación de un programa social en infancia desde los principios de la Psicología Comunitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 431-444. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14129090215>
- Orloff, A. (1996). Gender in the welfare states. *Annual Review of Sociology*, 22, 51-78. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.51>
- Ortiz, M. (2013). ¿Neoliberalismo autogestivo? La cultura de autogestión para el desarrollo como una herramienta analítica. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 5(9), 1-12. <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2776/7411>
- Ortiz, M. (2014). El perfil del ciudadano neoliberal: La ciudadanía de la autogestión neoliberal. *Sociológica (México)*, 29(83), 165-200. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732014000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732014000300005)
- Pliscoff-Varas, C. (2017). Implementando la nueva gestión pública: Problemas y desafíos a la ética pública. El caso chileno. *Convergencia*, 24(73), 141-164. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352017000100141](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352017000100141)
- Prior, D. (2008). *Investigación en gestión de las organizaciones. Seminario de Doctorado, Curso 2008-09*. Universitat Autònoma de Barcelona. [https://www.academia.edu/33553958/Investigaci%C3%B3n\\_en\\_Gesti%C3%B3n\\_de\\_las\\_Organizaciones](https://www.academia.edu/33553958/Investigaci%C3%B3n_en_Gesti%C3%B3n_de_las_Organizaciones)
- Ramos, C. (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ramm, A. (2020). Technocracy and strategic maternalism: Housing policies, 1990-2014. En A. Ramm y J. Gideon (Eds.), *Motherhood, social policies and women's activism in Latin America* (pp.167-194). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21402-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21402-9_8)
- Reyes-Espejo, M. I. (2007). Principios y valores subyacentes a la psicología comunitaria en Chile: un análisis de las publicaciones nacionales entre 1993-2003. En J. Alfaro y H. Berroeta (Eds.), *Trayectorias de la Psicología Comunitaria en Chile: Prácticas y conceptos* (pp. 109-148). Universidad de Valparaíso.
- Reyes, M. I., Olivares, B., Berroeta, H. y Winkler, M. I. (2015). Del discurso a las prácticas: Políticas sociales y Psicología Comunitaria en

- Chile. *Polis (Santiago)*, 14(42), 387-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300018>
- Reyes, M. I. y Olivares, B. (2020). La política de las políticas: La posición de los psicólogos/as comunitarios/as frente al quehacer gubernamental. En J. Alfaro, B. Olivares, M. V. Monreal, P. Gamonal y F. Jeannerett (Eds.), *Diálogos contemporáneos en Psicología Comunitaria: Escenarios, problemas y aprendizajes* (pp. 146-170). Astrolabio Ediciones.
- Reyes, M. I., Pavez, J. y Herrera, Y. (2021). Políticas sociales y Psicología Comunitaria: Posibilidades de construcción desde el buen vivir de las comunidades. En M. I. Reyes, M. García, J. Pavez y N. Mazzucchelli (Eds.), *Rutas para pensar lo comunitario: Saberes, prácticas y reflexiones*. Ediciones Universitarias de Valparaíso PUCV.
- Rodríguez, A. (2007). La enseñanza de la psicología comunitaria: Perspectivas y desafíos en el caso de Uruguay. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá Sarriera, A. Lapalma y M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana* (pp. 63-80). JVE.
- Rodríguez, C. y Pautassi, L. (2014). *La organización social del cuidado de niños y niñas: Informe diagnóstico*. ELA-CIEPP-ADC. [http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe\\_de\\_Ninez\\_2019\\_Web.pdf](http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Ninez_2019_Web.pdf)
- Rosati, A. (2021). *Tránsitos entre enfoques y modelos de programas sociales de intervención en pobreza desde la perspectiva de participantes y líderes/as comunitarios/as: Estudio de casos del Programa Acción Fortalecimiento de la Vida en Comunidad (FOSIS) a partir del policy frames análisis* [Tesis de posgrado]. Universidad de Chile.
- Rose, N. (1996/2019). *La invención del sí mismo: Poder, ética y subjetivación*. Pólvora.
- Sainsbury, D. (1996). *Gender, equality and welfares states*. Cambridge University Press.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. Prentice Hall.
- Santander, P. y Fernández, C. (2019). Políticas públicas de emprendimiento dirigidas a mujeres en Chile. *Revista Espacios*, 40(32), <https://www.revistaespacios.com/a19v40n32/19403204.html>

- Schild, V. (2013). Care and punishment in Latin América. En M. Goodale y N. Postero, *Neoliberalism interrupted: Social change and contested governance in contemporary Latin America* (pp. 195-278). Stanford University Press.
- Schild, V. (2016). Feminismo y neoliberalismo en América Latina. *Nueva Sociedad*, 265, 32-49. <https://nuso.org/articulo/feminismo-y-neoliberalismo-en-america-latina/>
- Schild, V. (2022). The gendered political economy of Chile's rebellious discontent: Lessons from forty-five years of neoliberal governance. *Globalizations*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2039346>
- Sehnbruch, K. (2014). The Labour Market under the Concertación. En K. Sehnbruch y P. Siavelis, *Democratic Chile: The Politics and Policies of a Historic Coalition, 1990-2010*. Lynne Rienner Publishing.
- Sisto, V., Ramírez-Casasdel Valle, L., Núñez Parra, L. y López Barraza, A. (2021). La ética de lo público y la impertinencia del managerialismo como modelo de organización del trabajo en tiempos de crisis. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2443>
- Staab, S. (2014). Opportunities and constraints on gender-egalitarian policy change: Michelle Bachelet's social protection agenda. En G. Waylen (Ed.), *Gender, institutions and change in Bachelet's Chile*. Palgrave Macmillan.
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista *Cinta moebio*, 57, 285-295. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300004>

## Engagement e burnout: saúde organizacional e bem-estar. Estudo em uma construtora da região metropolitana de Santiago do Chile

*Compromiso y agotamiento: salud y bienestar organizacional. Estudio en empresa constructora de la region metropolitana de Santiago de Chile*

*Engagement and job burnout: organizational health and wellbeing. Study in a construction company of the metropolitan region of Santiago de Chile*

---

Recepción: 31 de julio de 2022 / Aceptación: 7 de noviembre de 2022

Anita Villanueva Rojas<sup>1</sup>

Marcelo Jara Ruiz<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.662>

---

1 Psicóloga Universidade Diego Portales. Pós-graduada em Arteterapia pelo Instituto Universitário Nacional de Arte de Buenos Aires; Diploma em Saúde da Família, Pontifícia Universidade Católica de Chile. Correio eletrônico: psannavillanueva@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5807-7383

2 Psicólogo Organizacional, Universidade Central de Chile; Diploma em Estudos Sociais e Ambientais, Universidade de Chile; Mestre em Assentamentos Humanos e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica de Chile. Acadêmico da Universidade Central de Chile. Correio eletrônico: marcelo.jara@ucentral.cl / msjara1@uc.cl. ORCID: 0000-0001-6431-5763

## Abstrato

Este trabalho faz parte de um estudo realizado durante os anos de 2018, 2019 e 2020, com base na medição de Engagement realizada pela Fundación Chile em uma imobiliária e construtora da Região Metropolitana de Santiago do Chile. O objetivo desta pesquisa foi identificar as variáveis que têm maior incidência nos níveis de Exaustão e Engagement nas diversas áreas, equipes e cargos do grupo imobiliário. O universo foi composto por 641 trabalhadores, onde em primeira instância foi realizada uma análise quantitativa da informação obtida pela medição da Fundación Chile; posteriormente, em função dos resultados evidenciados e da criticidade dos níveis de depleção demonstrado, foi realizado um levantamento de informação qualitativa através de Grupo Focal e entrevistas em profundidade, para obter percepções sobre o que se passa em cada uma das realidades das equipes que compõem a empresa. Os resultados deste trabalho mostram que existe uma multiplicidade de fatores contextuais organizacionais e políticos que impactam sinergicamente o funcionamento das equipes de trabalho, identificando como variável mais preponderante o estilo de liderança que os chefes estabelecem com suas respectivas equipes e áreas de trabalho.

*Palavras-chave:* engagement, burnout, liderança, saúde e bem-estar

## Abstract

This work is part of a study carried out during 2018, 2019 and 2020, based on the Engagement measurement carried out by Fundación Chile in a company in the construction sector of the Metropolitan Region of Santiago de Chile. The universe was made up of more than 641 workers, where a quantitative analysis of the information obtained by the Fundación Chile measurement was carried out in the first instance; Subsequently, as a result of the evidenced results and the criticality of the exhaustion levels demonstrated in some areas, teams and positions, a qualitative information survey was carried out through Focus Group and in-depth interviews, in order to obtain perceptions about what happens in each one of the realities within the teams that make up the company. The results of this work show that there is a multiplicity of factors that synergistically impact the functioning of work teams, identifying the leadership style that managers establish with their respective teams and work areas as the most preponderant variable.

*Keywords:* engagement, burnout, leadership, health and well-being



*“Os que fracassam na sociedade de atuação neoliberal responsabilizam-se e envergonham-se, ao invés de questionar a sociedade ou o sistema. (...) No regime neoliberal de autoexploração, dirige-se a agressão a si mesmo. Essa autoagressão não transforma o explorado em revolucionário, mas em depressivo. “*

Psicopolítica, Byung-Chul Han

## Introdução

Ao longo de 3 anos, uma empresa do setor de construção participou da medição de Engagement, realizada periodicamente todos os anos durante os anos de 2018, 2019 e 2020 (Fundación Chile 2019). Esta medição foi realizada a nível corporativo e transversal, tendo contado com a participação de 641 colaboradores, o equivalente a 91% das pessoas envolvidas no estudo. Neste contexto, os resultados obtidos ao longo deste período de tempo refletem que as áreas que compõem a empresa se encontram num nível médio em relação aos resultados nacionais obtidos em anos anteriores, o que sugere um indicador positivo quando se considera que a média do país tende progressivamente na direção de indicadores negativos na dimensão Engagement e Exaustão Organizacional, devido a diferentes variáveis sociais, culturais, de saúde e sociopsicológicas que impactam esses indicadores (Hurtado e Pereira, 2012).

Não obstante o anterior, estes relatórios apresentam algumas áreas e cargos que se encontram em níveis críticos com baixos níveis de Engagement (relacionados à energia e comprometimento no trabalho) e altos níveis de Exaustão (associados ao Burnout). A partir desse cenário, surge a necessidade de inquirir e investigar qualitativamente o que acontece naquelas equipes onde há maiores riscos de exaustão extrema e vulnerabilidade psicossocial.

Como contexto global, percebe-se que a esfera do trabalho tem passado por uma multiplicidade de mudanças resultantes de diversas transformações econômicas, sociais, demográficas, políticas, geracionais e ambientais. No entanto, como dados específicos, é de grande importância considerar a

situação que começou a se desenvolver durante o mês de outubro de 2019, relacionada à crise social no Chile e à atual crise sócio sanitária que está sendo vivida em nível mundial e nacional, que tem levado a processos de confinamento, restrição física, social e laboral. Nesse sentido, de acordo com a Fundacion Chile (2020), atualmente há uma taxa de declínio dos níveis de engagement e um aumento dos níveis de desgaste no trabalho em nível nacional e internacional. Igualmente, em consonância com o referido, a Organização Mundial de Saúde (2022) levanta um fenômeno emergente na realidade mundial, que se correlaciona diretamente com o mundo organizacional, que faz alusão ao Burnout, uma doença profissional que implica uma série de sintomas e problemas associados ao mundo organizacional e como se desenrola uma série de efeitos associados: disfunções sociais, familiares, psicológicas e mentais (Maurizio, 2021).

## Engagement e esgotamento do trabalho

O engagement no nível do trabalho é definido como “um estado ativo e positivo relacionado ao trabalho, caracterizado por energia, dedicação e absorção” (Bakker e Demerouti, 2013. p. 2). Dessa forma, pessoas com altos níveis de engagement se destacam por se sentirem apaixonadas, energizadas e envolvidas com o trabalho que realizam. O desenvolvimento de altos níveis de engagement em uma organização permite que os trabalhadores desenvolvam seu trabalho de forma mais intensa e se comprometam com seus objetivos pessoais e organizacionais. Ao mesmo tempo, as pessoas se beneficiam, pois um ambiente de trabalho que potencializa esse estado também é mais satisfatório, o que por sua vez lhes permite aproveitar mais a vida profissional, melhorando assim a Qualidade de Vida no Trabalho dos integrantes de uma organização (Chiavenato, 2019).

Ao contrário do que acontece com o engagement, ambientes de trabalho que exigem que os funcionários ultrapassem suas capacidades, que não fornecem ferramentas para ajudar a superar os desafios do trabalho ou que simplesmente não oferecem espaços para recuperar energia, produzir exaustão ou esgotamento no trabalho (Barrios e Illada, 2013; Rivas e Rodríguez, 2011). À medida que aumenta a sensação de exaustão, entendida como sentir-se cronicamente cansado e em nível extremo (Bakker & Oerlemans, 2016), as pessoas começam a perder o interesse e a motivação para com o seu trabalho, desenvolvendo uma atitude negativa em relação

ao seu ambiente de trabalho, o que afeta o seu desempenho. e produtividade (Fundación Chile, 2018).

Níveis elevados de exaustão podem causar ambientes e climas de trabalho adversos para colaboradores e equipes de trabalho, e também, em seu nível extremo, são evidentes consequências como Burnout e fadiga crônica (psicológica e física), que afetam direta e profundamente a qualidade do trabalho e vida pessoal de quem compõe uma organização (Hurtado e Pereira, 2012). Este estado implica um risco psicossocial com impactos nos riscos ocupacionais, de segurança e de saúde; Nesse sentido, o Burnout é um fator de risco ocupacional e psicossocial, devido à sua capacidade de afetar a qualidade de vida, a saúde mental, o bem-estar familiar e até mesmo colocar a vida em risco.

O exposto vai ao encontro do que afirma a Organização Mundial da Saúde, que catalogou essas condições ocupacionais como uma preocupação no âmbito da saúde pública, pois a qualidade de vida no trabalho afeta não apenas os indivíduos, mas todos os trabalhadores. com isso; por um lado, o contexto de trabalho, a produtividade e as relações interpessoais são fortemente afetados; por outro, o indivíduo, sua saúde mental e o sistema familiar apresentam grave deterioração (OMS, 2022).

Os resultados do Engagement proposto pela Fundación Chile (2020) mostram indicadores relevantes para poder medir o nível de energia dos trabalhadores e equipes e, além disso, poder visualizar aqueles grupos que correm maior risco de estresse, desconforto e Burnout.

Desta forma, é importante levar em consideração a seguinte subdivisão proposta pela Fundación Chile (2020; 2019):

1. Total Engagement: Pessoas com maior nível de engagement gostam mais de seu trabalho e transformam esse prazer em ação efetiva, alcançando melhores resultados, incentivando outras pessoas e propondo novas ideias. O Total Engagement corresponde a um estado de ativação e entusiasmo típico de quem demonstra a maior paixão pelo trabalho que faz. Normalmente, essas pessoas tendem a apresentar resultados superiores em termos de produtividade.
2. Risco de Burnout: Pessoas com maior nível de burnout começam a perder o interesse e a motivação para o trabalho, desenvolvendo uma atitude negativa em relação ao seu ambiente de trabalho e

dentro das equipes. O risco de exaustão é um indicador daqueles sujeitos que passam a apresentar níveis elevados nesta dimensão.

3. Exaustão Total: É um estado de exaustão, caracterizado pela sensação de fadiga crônica e num nível extremo, pode levar ao aparecimento de sintomas associados ao Burnout: absentismo laboral, cinismo organizacional, rotatividade, apatia em relação ao trabalho, entre outros.

## Modelo de recursos e demandas

Uma vez que os níveis de engagement e exaustão nas equipes de trabalho podem ser gerenciados diretamente, entendendo as variáveis que os afetam, é fundamental diagnosticar, projetar e intervir de forma eficaz nas condições de trabalho e nos fatores que geram engagement e produtividade. Dessa forma, o modelo de recursos e demandas de trabalho define aquelas variáveis e condições do ambiente de trabalho que melhor explicam estatisticamente a dinâmica e a geração de engagement no ambiente organizacional (Bakker & Demerouti, 2013). Este modelo oferece 12 variáveis ou fatores que interagem entre si para gerar engagement e burnout:

Recursos de trabalho: estimulam o crescimento profissional e ajudam a enfrentar as demandas do trabalho (Fundación Chile, 2020; 2019).

- a. Oportunidades de desenvolvimento: Espaços que uma pessoa tem para aprender, crescer e desenvolver em seu trabalho.
- b. Coaching: Ações tomadas por um supervisor que visam aumentar o desempenho das pessoas da sua equipe e fomentar a proximidade e confiança na relação.
- c. Retroalimentação: grau de informação que uma pessoa recebe sobre seu desempenho e o nível de cumprimento dos objetivos de seu cargo.
- d. Suporte Social: Redes de colaboração com colegas, que permitem que uma pessoa se sinta valorizada e apoiada em seu local de trabalho.
- e. Autonomia: O nível de controle, liberdade e flexibilidade que uma pessoa tem em seu trabalho. Quanto maior a autonomia que uma

pessoa tem, maiores são as possibilidades de decidir como realizar sua atuação.

Recursos pessoais: autoavaliações positivas associadas à capacidade de controle que cada pessoa sente sobre seus desafios de trabalho (Fundación Chile, 2020; 2019).

- a. Otimismo: Maneira pela qual uma pessoa percebe o mundo e interpreta as coisas que acontecem em seu ambiente, dando-lhe um viés positivo e esperando coisas boas no futuro.
- b. Auto-eficácia: Percepção de ser capaz e preparado para as demandas do trabalho. Quanto maior a autoeficácia, mais a pessoa se sentirá capaz de enfrentar maiores desafios e demandas.

Exigências laborais exaustivas: aspectos do trabalho que geram tensão, dificultam o alcance de objetivos e aumentam o desgaste dos colaboradores (Fundación Chile, 2020; 2019).

- a. Obstáculos Administrativos: Burocracia associada à resolução de entraves ou autorizações administrativas que dificultam e retardam o cumprimento de objetivos no trabalho. Gera desgaste que está associado ao esgotamento dos equipamentos.
- b. Conflito de Papéis: Situações de trabalho em que pessoas diferentes esperam coisas diferentes do trabalho de alguém. Também gera desgaste, sendo fonte de esgotamento.
- c. Exigências emocionais: Custo emocional associado à execução de um determinado trabalho, geralmente em cobranças associadas à prestação de serviços presenciais aos clientes. Assim como as ações judiciais anteriores, atua dificultando o trabalho e, portanto, gerando desgaste nas pessoas.

Exigências de trabalho desafiadoras: elementos de trabalho que aumentam o nível de exigência e esforço mental ou físico, estimulando a ativação dos colaboradores.

- a. Demandas Cognitivas: Grau em que o trabalho que está sendo executado requer altos níveis de concentração ou cuidado excessivo. Esse tipo de exigência é positiva nos ambientes de trabalho desde que seja moderada, pois tira a pessoa de sua zona de conforto

e atua como um estimulante que a ativa no trabalho, mas quando é excessiva desencadeia um desgaste prejudicial e isso age promovendo o esgotamento.

- b. Pressão no Trabalho: Nível de exigência requerido pelo cargo para cumprir prazos rigorosos ou grandes volumes de trabalho. Essa demanda é positiva se existir em níveis moderados, mas quando a pressão é excessiva, desencadeia-se um desgaste prejudicial e que age promovendo a exaustão.

De acordo com isso, o modelo de recursos e demandas, juntamente com os níveis de engagement e exaustão, são fatores preditivos do bem-estar dos trabalhadores, equipes e ambientes de trabalho, que por sua vez podem ser um indicador interessante da vulnerabilidade desses grupos em situações adversas.

## Método

Diante do exposto, este trabalho procura identificar as variáveis que têm maior impacto nos níveis de Exaustão e Engagement nas diversas equipes do grupo imobiliário estudado. Ao mesmo tempo, analisam-se as variáveis que têm maior incidência na Qualidade de Vida no Trabalho dos sujeitos do estudo, de forma a identificá-las e propor ideias que permitam uma abordagem adequada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, considera-se uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, pois busca interpretar os fenômenos a partir das percepções e significados que os trabalhadores oferecem de sua realidade de trabalho, para compreender e aprofundar os aspectos subjetivos dos sujeitos sociais deste estudo (Canales, 2016; Guber, 2011).

Nessa perspectiva, são utilizadas as técnicas de coleta de dados típicas dessa abordagem de pesquisa, como Grupos Focais (Canales, 2016) e entrevistas em profundidade (Guber, 2011; Ruiz, 1996). Desta forma, com base nos resultados obtidos pelas medições de Engagement da Fundación Chile, foram identificadas as áreas e equipes de trabalho que apresentaram maiores níveis de exaustão, para elucidar aqueles fatores que estão em maior nível de risco e que poderiam explicar de melhor forma os altos níveis de exaustão evidenciados nas áreas de estudo.

Considerando os antecedentes levantados, cada técnica possui especificações próprias quanto aos objetos de estudo e tamanho da amostra, motivo pelo qual cada uma delas é detalhada a seguir.

**Tabela 1**

*Delimitação e tamanho da amostra.*

Técnica	CrITÉrio	Áreas	Quantidade
Grupo Focal	Foram consideradas as equipes e áreas que apresentam baixos níveis de Engagement e altos níveis de Exaustão, ambas variáveis críticas para medição de Engagement (2020; 2019; 2018), que oferecem indicadores críticos de saúde organizacional.	Pós Venda Aluguel Imobiliária Construção Atendimento Desenvolvimento e Arquitetura Projetos	80 participantes
Entrevistas em Profundidade	Após a realização dos grupos focais, nesta mesma instância foram visualizados os assuntos aptos a oferecer informações e a profundadas sobre a realidade de cada grupo. Essas pessoas foram selecionadas por sua capacidade de participações, envolvimento e posição dentro do organograma de área, o que favorece uma visão global do fenômeno a ser estudado	Pós Venda Aluguel Imobiliária Construção Atendimento Desenvolvimento e Arquitetura Projetos	7 participantes

Elaboração própria.

Além disso, como esta pesquisa se limita a um estudo com abordagem qualitativa, o que se busca é atingir o ponto de saturação; ou seja, o momento em que o conhecimento adquirido por meio de técnicas de coleta de informações é repetido até chegar a um ponto em que não é oferecida uma maior qualidade de dados relevantes para a pesquisa (Canales, 2016; Ruiz, 1996). A partir deste ponto, a seleção da amostra não foi probabilística ou intencional, pois a seleção dos sujeitos relatores está associada

àqueles que podem oferecer informações sobre o ocorrido nos resultados obtidos na medição de Engagement (2020).

Por outro lado, em termos de técnicas de análise da informação e sua operacionalização, esta pesquisa se baseia no referencial teórico proposto pela Fundación Chile sobre o modelo de Engagement. Nesse sentido, o direcionamento dos Grupos Focais e das entrevistas em profundidade utilizou os 12 direcionadores ou fatores propostos pela referida instituição, de forma que os questionamentos e orientações destes sejam baseados neste modelo de trabalho. Isso porque o presente estudo se baseia nessa medição e, adicionalmente, porque o modelo de Engagement oferece uma visão dinâmica e atualizada das variáveis que precisam ser identificadas, compreendidas e intervencionadas para melhorar a qualidade de vida organizacional (Fundación Chile, 2020) e o ambiente de trabalho dentro de uma empresa (Chiavenato, 2019).

Nesse sentido, a diretriz proposta se fundamenta nas seguintes dimensões e categorias.

## **Tabela 2**

### *Modelo de recursos e demandas*

Dimensão	Fator/Driver
Recursos de trabalho	Oportunidades de Desenvolvimento Coaching Retorno Suporte Social Autonomia
Entrevistas em Profundida	Otimismo Auto- eficácia
Demandas de Trabalho	Obstáculos Administrativos Conflito de Papéis Demandas Emocionais
Demandas de Trabalho desafiadoras	Demandas Cognitivas Pressão no Trabalho

Elaboração própria.



Os resultados obtidos foram sistematizados de acordo com as dimensões supracitadas, e foi realizada uma análise do discurso para categorizar e analisar as percepções dos colaboradores que participaram deste estudo. De acordo com isso, são mostradas as principais dimensões que emergiram desta pesquisa, podendo visualizar que os obstáculos administrativos, à pressão que se exerce no trabalho, as demandas cognitivas que cada função e objetivo acarreta, o coaching e acompanhamento de o líder, os processos de feedback por parte dos gestores e as demandas emocionais são os fatores com aspecto mais crítico evidenciados neste contexto.

## Resultados

Os resultados incidem sobre os dados e informações obtidas pelas diversas equipes que compõem o grupo imobiliário. Para isso, esta seção está dividida nos resultados vistos como mais críticos tanto para o desempenho correto e eficiente dos colaboradores, quanto naquelas variáveis que colocam em risco a saúde ocupacional, organizacional, psicológica e mental das equipes de trabalho e colaboradores.

### Obstáculos no trabalho ou obstáculos administrativos

O grupo de estudo desta investigação relaciona como uma das variáveis mais críticas em termos de desempenho adequado, o fator associado aos elevados obstáculos administrativos que enfrentam para o correto funcionamento dentro da organização.

Existe um constante “atraso e falta de stock, bem como uma má qualidade das ferramentas e dos materiais a trabalhar”; “Demoramos muito para resolver os problemas em nossas áreas, porque é muito demorado o material chegar” (Comentário do Grupo Focal). Da mesma forma, a este facto juntam-se outras condições mínimas para o desempenho adequado dos seus trabalhos, tais como transferências extensas de materiais, bem como as condições em que são realizadas:

“Levamos coisas no carrinho de supermercado de uma obra para outra e isso, além de ser pesado porque carregamos cerca de 25 quilos, é um risco porque podemos sofrer um acidente ou nossos materiais ou ferramentas podem ser roubados. Antes a empresa nos pagava com Cabify e agora temos que usar nossos próprios carros,

os que temos, ou andar de um projeto para outro” (Comentário do Focus Group).

Assim, o quadro seguinte apresenta os principais obstáculos identificados pelos colaboradores do grupo imobiliário.

### **Tabela 3**

*Obstáculos no trabalho (elaboração própria, 2022)*

Categoria de análise	Descrição
Infraestrutura	Foram consideradas as equipes e áreas que apresentam baixo s níveis de Engagement e altos níveis de Exaustão, ambas variáveis críticas para medição de Engagement (2020; 2019; 2018), que oferecem indicadores crítico s de saúde organizacional.
Disponibilidade de Pessoal	As equipes raramente têm todo o seu efetivo ativo, o que dificulta a reparação de danos em comunidades e edifícios (isto antes e durante o contexto pandêmico ).
Definição de Processo	Nos últimos anos, e no contexto de urna pandemia, tiveram que enfrentar novos processos, que percebem não fluir claramente, gerando confusão e enredamento no desempenho de suas tarefas.
Desaceleração do Protocolo	É evidente a grande quantidade de procedimentos, protocolos e exigências administrativas para a solução imediata de um problema, o que gera frustra9ao ao sentir que a solução está forade suas mãos.
Suprimentos Básicos	A falta de suprimentos básicos para o bom desempenho de seu trabalho é palpável. Por exemplo, não dispõem de espaços adequados para realizar seu trabalho, assim e orno carecem de uniformes de inverno para seus colaboradores.

Elaboração própria.

É particularmente relevante olhar para cada uma dessas categorias e as consequências que elas geram no bem-estar das pessoas. Pode-se elucidar que os obstáculos no trabalho são constituídos por uma multiplicidade

de fatores que impedem o correto desempenho dos colaboradores dentro da organização. Nesta perspectiva, importa considerar estes fatores na sua dimensão sinérgica e transversal à organização. Nesse sentido, esta proposta de trabalho oferece uma abordagem da visão sistêmica desse problema, quando visualizado em diferentes áreas e como elas são afetadas por um problema cultural que atravessa a organização e dificulta o funcionamento dos diferentes cargos que a compõem; e não só isso, a colaboração e a interação são afetadas por várias burocracias associadas ao trabalho (Hurtado e Pereira, 2012).

Nessa dimensão, também é possível identificar outras condicionantes que não são tratadas adequadamente pela empresa e suas áreas específicas, como o descumprimento de protocolos e a superlotação que as pessoas enfrentam:

“Não temos condições básicas para trabalhar. Aqui estamos superlotados e com muita gente que trabalha em péssimas condições. Sem agasalho no inverno, com vazamentos, frio e sem local adequado, porque a gente tem que revezar no computador e no escritório” (Comentário do Grupo Focal).

Somado a isso, “temos um espaço pequeno onde trocamos de roupa, onde tomamos banho, que funciona como escritório, cozinha e sala de jantar, que é muito desconfortável” (Comentário do Grupo Focal).

## Pressão no trabalho

Por outro lado, um dos indicadores e variáveis que emergiram foram os associados às pressões que os funcionários experimentam em seus empregos. Conforme mostra a Tabela 4, a jornada de trabalho é reiteradamente estendida além do estipulado legal e contratualmente:

“Há muito cansaço e sobrecarga no nosso trabalho. Além disso, sem considerar que muitas vezes temos que fazer plantões de emergência” (Comentário do Grupo Focal).

A este respeito, refira-se que uma das situações com que se deparam regularmente são precisamente os turnos que implicam a saída do seu horário de trabalho e o prolongamento do horário até às 23h, em consequência de

algum dano ou emergência nas instalações. De forma complementar, são múltiplas as funções adicionais e informais que as pessoas enfrentam, principalmente devido a:

“A falta de coordenação entre diferentes áreas, como atendimento e agendamento de visitas. Muitas vezes temos que compensar essa falta de comunicação, nos reagendando, ou atendendo clientes que não estavam na agenda” (Comentário do Grupo Focal).

#### **Tabela 4**

##### *Pressão no trabalho*

Categoria de análise	Descrição
Jornada de trabalho	Os participantes referem que a adaptação a modalidade de teletrabalho implicou um grande esforço ele adaptação a esta nova modalidade que integra as suas funções; Isso considerando que a natureza do trabalho possui diferentes equipes aqui investigadas que realizam tarefas administrativas e de campo, o que estende sua jornada de trabalho até as 21 h.
Jornada de trabalho e tempos de recuperação	Evidencia-se grande dificuldade em ter uma rotina de trabalho organizada, definida e delimitada, pelo fato de estarem constantemente envolvidos no trabalho sem dispor de espaços para descanso e desconexão. Ressaltam que trabalham até mesmo aos finais de semana e se sentem responsáveis por estarem sempre disponíveis.
Múltiplas tarefas associadas a uma posição	Com base no exposto, os colaboradores devem cumprir as responsabilidades associadas ao seu cargo e assumir tarefas correspondentes a outras áreas e funções, o leva ao sentimento de sobrecarga e de não conseguir executar corretamente as tarefas do seu cargo.

Elaboração própria.

Somado a esse ponto, a categoria pressão no trabalho tem forte correlação com as altas demandas cognitivas e emocionais consideradas pelos colaboradores (ver tabelas 5 e 6).

**Tabela 5**

*Demandas cognitivas*

Categoria de análise	Descrição
Alta Carga de Trabalho	Os colaboradores não têm tempo para descansar, nem para se dedicar a família, nem para cultivar seus interesses pessoais, pois não podem se desligar do trabalho, sendo comum receberem telefonemas de seus clientes e superiores durante a semana.
Múltiplas tarefas associadas a uma posição	Percebem suas responsabilidades e tarefas em tom de urgência, o que dificulta o estabelecimento de um planejamento e uma ordem de prioridades para atendê-los.

Elaboração própria.

Um aspecto crítico que pode ameaçar sua saúde organizacional, pessoal e familiar é justamente no que diz respeito à pressão do trabalho, às demandas cognitivas e emocionais que isso acarreta, pois há uma diminuição progressiva de sua capacidade de recreação, lazer e possibilidade de recuperação:

“Não temos tempo para estar com nossas famílias. E quando o temos, estamos cansados e irritados. Sempre pensando no trabalho.” “Não temos espaços para autocuidado ou que nos permitam desligar nos finais de semana, por exemplo” (Comentário da Entrevista).

Nesta perspectiva, este último ponto revela-se crucial para a saúde dos trabalhadores e poderá eventualmente ser um dos impulsionadores do esgotamento e burnout na organização.

Por seu lado, as exigências emocionais aliadas aos fatores acima referidos conduzem a uma experiência comum de desgaste físico e psicológico e desconforto para com a organização. Seguindo esse raciocínio, afirma-se que os altos níveis de exaustão, o risco de burnout e a qualidade de vida

no trabalho são causados por uma série de condições que, consideradas de forma sistêmica, impactam negativamente a experiência dos colaboradores, seu desempenho emprego e o bem-estar da sua qualidade de vida.

É possível constatar (Tabela 6) que os cargos que se relacionam com o cliente experimentam uma sensação repetitiva de desgaste e exigência em decorrência da relação que se estabelece. Não obstante o anterior, a nível transversal geram-se exigências emocionais pela falta de desconexão e pela impossibilidade de conciliar a vida pessoal-profissional.

“Há uma sensação de desgaste em todos nós. A gente, nós, deixamos de fazer nossas necessidades vitais por cansaço, por sobrecarga, porque quase não conseguimos nos desconectar em nenhum momento, além disso, quase não temos vida familiar. Então, todas essas condições nos fazem pensar o que é a empatia dos nossos chefes? Não temos, nos sentimos isolados e sentimos a ausência deles”. (entrevista de un colaborador).

De acordo com a tabela 6, é possível elucidar que uma alta demanda e carga de trabalho, aliadas a uma experiência de superexigência em seu cargo, têm levado a uma crescente sensação e percepção de dificuldade em satisfazer as necessidades do cliente, em termos de serviços e produtos. Isso carrega uma carga emocional associada à execução do trabalho que, como as demandas anteriores, atua como um obstáculo ao trabalho e, portanto, gera desgaste nas pessoas, equipes de trabalho e áreas (Fundación Chile, 2020).

## **Tabela 6**

### *Demandas emocionais*

Categoria de análise	Descrição
Dificuldade em atender as necessidades do cliente	De um modo geral, não tem autonomia nem recursos necessários para resolver os problemas dos residentes em tempo útil, dependendo da colaboração e respostas de outras áreas, o que gera um sentimento de tensão, frustração, ao toma-se tediosa a resposta aos requisitos.
Sensação de supereminência em sua posição	Há um sentimento de vulnerabilidade, onde temem ser avaliados em seu desempenho, pois tem a sensação de cumprir múltiplas tarefas que vão além de suas funções, o que dificulta que tenham resultados satisfatórios no processo avaliativo.
Alta demanda e carga de trabalho	É possível demonstrar uma alta demanda e carga de trabalho, onde não se tem tempo para descansar e resolver seus problemas pessoais, nem para compartilhar com a família, nem para fazer as refeições diárias com tranquilidade. Tem permanentemente a sensação de que não podem descansar e que estão sempre ligados ao telefone, ao PC, etc., o que percebem como um prejuízo.

Elaboração própria.

Com base nestes resultados é possível referir que o contexto pandêmico e as novas modalidades de trabalho implicam um grande esforço adaptativo por parte dos colaboradores da empresa. Ao mesmo tempo, existe uma grande exigência para gerir a incerteza gerada pelo contexto sociosanitário a nível social, público, privado e laboral. Além disso, esta é agravada pela baixa capacidade de resposta que a organização e os gestores apresentam face a este novo cenário de teletrabalho e à desorganização de funções e responsabilidades que isso acarreta para as pessoas, equipes e áreas da organização .

## Coaching de Líderes

Em consonância com o exposto, um dos fatores centrais deste estudo está relacionado com a figura do líder, o estilo de liderança que exerce sobre a equipe de trabalho, a sua capacidade de resolver problemas, orientar a equipe e orientá-la frente às múltiplas demandas que os produtos e serviços do setor acarretam.

“Temos líderes com um caráter fraco, por isso no final das contas não conseguimos resolver os problemas dos clientes com tanta facilidade e somos nós que temos que mostrar a cara, isso é desgastante” (Entrevista com funcionário).

Posto isto, importa referir que cada equipe e área que integra esta investigação tem sedes próprias, que diferem consoante a equipe de que fazem parte. Não obstante, pode-se evidenciar um estilo transversal de liderança que tem elevada incidência no decréscimo de comprometimento e envolvimento dos colaboradores com os seus objetivos e, ao mesmo tempo, com os elevados níveis de esgotamento manifestados na medição Engagement (2019).

“Nossos chefes não são próximos, são exigentes e não reconhecem nada do que fazemos” (comentário do grupo focal).

De acordo com as conclusões da medição de Engagement (2019) a nível nacional, a ausência de líderes no terreno, a falta de reconhecimento e apoio aos seus colaboradores, são fatores que impactam significativamente na motivação e bem-estar das equipes de trabalho.



Como é possível visualizar nas tabelas 7 e 8, existem características comuns que são narradas pelos diferentes colaboradores, equipes e áreas da organização: baixas oportunidades de desenvolvimento; uma escassa presença do líder nos cargos, acentuando-se naqueles cargos que atuam no campo; e, por fim, ambiguidade quanto ao esclarecimento, delimitação e execução das tarefas.

**Tabela 7**  
*Coaching do líder*

Categoria de análise	Descrição
Oportunidades de Desenvolvimento	É possível mostrar o quão escassas e limitadas as instâncias de aprendizado e crescimento profissional afetam as percepções e o trabalho efetivo dos colaboradores. Há um sentimento geral de que essas instancias não são empoderadas por seus chefes.
Presença do Líder	Falta de envolvimento no trabalho das equipes de trabalho: Os colaboradores percebem falta de acompanhamento e apoio m desempenho de suas funções es por parte dos líderes (lideranças e gerência).
Definição de Tarefas	Há falta de clareza na definição das diretrizes de trabalho e em alguns procedimentos da área.  Elaboração própria.

Há uma percepção de que existem diferentes tipos de liderança, que são percebidos de forma positiva e negativa. Nesse sentido, fica explícita a necessidade de gerar e desenvolver estilos de liderança mais próximos, comprometidos com os trabalhadores e com estilo de comunicação mais assertivo.

“Falta de reconhecimento, feedback negativo e pouca assertividade” (Comentário do Focus Group).

**Tabela 8**  
*Feedback*

Categoria de análise	Descrição
Líderes de Acompanhamento	Há um sentimento de falta de acompanhamento, envolvimento e presença de seus líderes em relação aos problemas e necessidades que enfrentam diariamente em seu trabalho.
Ausencia de Feedback	É possível evidenciar que não há o ocorrências de feedback ou retroalimentação sobre o desempenho dos colaboradores, o que limita e prejudica sua autoestima no trabalho, aliada à impossibilidade de avançar no desenvolvimento profissional dentro da organização.
Percepção de Feedback	Nao obstante o exposto, há um sentimento geral de que, quando o feedback é dado, parece ser em tom negativo e questionador de seu trabalho.
Elaboração própria.	

Complementando o ponto anterior, afirma-se que este estilo de liderança se confirma nas poucas modalidades de feedback existentes, tanto formais como informais sobre o desempenho dos colaboradores. Da mesma forma, esta distância em termos de acompanhamento reflete-se no pouco conhecimento das necessidades que têm no terreno e, também, no desconhecimento do valor do feedback para valorizar a experiência e as funções de cada colaborador e da equipe..

## Conclusões e Discussão

Apesar dos resultados desta investigação estarem enquadrados entre os anos de 2018 e 2021, muitas das variáveis aqui evidenciadas podem ser extrapoladas para cenários que ainda ocorrem no atual contexto laboral; Por outras palavras, é necessário continuar a trabalhar nos desafios impostos

pelo teletrabalho e nas novas formas de manutenção e desenvolvimento dos colaboradores, de forma a melhorar as condições de trabalho e o bem-estar das pessoas dentro de uma organização (Maurizio, 2021).

A inserção destes novos modelos de trabalho e modalidades de interação torna cada vez mais necessário revisitar estilos de liderança, fluxos de trabalho e procedimentos, de forma a identificar as necessidades da organização, equipes de trabalho e colaboradores, com o objetivo de responder de forma adequada e atempada às exigências e desafios que o cenário atual impõe (Hurtado e Pereira, 2012).

Torna-se cada vez mais necessário redefinir a colaboração, a comunicação e, mais uma vez, a liderança que os gestores estabelecem com as suas equipes, de forma a visualizar as melhores práticas que promovam e potenciem as sinergias das equipes de trabalho na procura de soluções a os problemas que enfrentam, os serviços e produtos que oferecem.

Um dos aspectos que é necessário destacar nessas instâncias é a rede de colaboração que os trabalhadores geraram para resolver os problemas que evidenciaram em seus trabalhos. Aqui se vê que a dimensão colaboração do modelo Engagement é bastante positiva e acima da média das demais dimensões investigadas; isso provavelmente se deve às diversas estratégias que os colaboradores têm implantado para resguardar, compensar e mitigar os fatores que percebem como de baixo desenvolvimento. Em outras palavras, a maioria dos grupos de trabalho que participaram nesta medição caracterizam-se por serem resilientes e na sua forma de comunicar incorporam o humor como elemento que lhes permite ultrapassar os seus obstáculos.

Todas as alavancas que são apontadas no desenvolvimento deste trabalho evidenciam uma realidade que os colaboradores relatam de forma transversal e que vivenciam antes e durante a pandemia.

No entanto, todas estas condições e variáveis foram acrescidas sobretudo desde a crise social e a crise sócio-sanitária provocada pela Covid-19, onde o seu cargo adquire protagonismo e assume múltiplas funções (Organização Internacional do Trabalho, 2021).

Aqui é fundamental trabalhar o bem-estar organizacional, através da figura de um líder próximo, empático, que promove espaços de recuperação, incentiva o lazer, cuidando dos horários de trabalho e dos espaços

de autocuidado, tão fundamentais neste momento em que a saúde física, psicológica e , a saúde mental e profissional é fundamental para equilibrar o trabalho e a vida pessoal.

Diante do distanciamento físico de algumas equipes de trabalho que estão em campo, a figura do líder como agente articulador de diferentes instâncias e processos é fundamental. Nesse sentido, a comunicação, interação e sinergia que as equipes de trabalho podem gerar é essencial para atingir seus objetivos, mas, acima de tudo, atender às necessidades dos colaboradores. De acordo com o exposto, a presença de líderes no terreno, que diagnosticam e intervêm nas necessidades, é um ponto crítico para melhorar o clima organizacional e dar resposta à qualidade de vida laboral que se tem deteriorado em algumas equipes.

Da mesma forma, é fundamental dar especial atenção aos processos de feedback, onde o feedback e o acompanhamento são ferramentas que podem promover o desenvolvimento de novas competências nos seus colaboradores. Essas estratégias representam um espaço de grandes desafios e oportunidades, desde que proporcionem espaço para ouvir e aceitar com flexibilidade as propostas de soluções ou melhorias de gestão propostas pelos próprios colaboradores.

Por fim, vale ressaltar que as variáveis demonstradas neste estudo são uma abordagem que poderá ser utilizada em futuras pesquisas que tenham como foco a qualidade de vida no trabalho e o bem-estar das pessoas dentro das organizações, tendo em vista que a criticidade do levantamento deste estudo, é que a conjugação de muitos destes fatores tem levado a níveis elevados de desgaste, que se manifestam na perda progressiva de espaços de recuperação dos colaboradores, aumento do horário de trabalho, alargamento informal do horário de trabalho, o que tem acarretado prejuízos na vida pessoal e vida familiar.

Finalmente, vale ressaltar que esta pesquisa foi realizada em um contexto comparativo temporal que variou conforme o contexto macro foi alterado. Ou seja, as variáveis consideradas foram adquirindo um peso relativo à medida que se desenrolava um cenário social em mudança e um contexto sócio-sanitário que gerava muita incerteza a nível social e laboral.

## Referências bibliográficas

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales [A teoria das demandas e recursos de trabalho]. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. 2016. Momentary Work Happiness as a Function of Enduring Burnout and Work Engagement [Felicidade momentânea no trabalho como uma função do esgotamento duradouro e do engajamento no trabalho]. *The Journal of psychology*, 755-778. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1182888>
- Barrios, M. e Illada, R. (2013). Valoración del desgaste laboral como riesgo psicossocial [Avaliação do esgotamento profissional como risco psicossocial]. *Revista Ingeniería Industrial*, 12(1), 69-76.
- Canales, M. 2006. *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* [Metodologias de pesquisa social. Introdução aos negociações]. LOM Editores.
- Chiavenato, I. (2019). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones* [Administração de Recursos Humanos. O capital humano das organizações]. McGraw-Hill Interamericana.
- Christian, M., Garza, A., and Slaughter, J. 2011. 'Work engagement: A qualitative review and test of its relations with task and contextual performance', ['Engajamento no trabalho: uma revisão qualitativa e teste de suas relações com a tarefa e o desempenho contextual'], *Personnel Psychology*, 64, 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Fundación Chile. (2020). *Engagement y Teletrabajo. En contexto Covid-19* [Engagement e Teletrabalho. No contexto Covid-19]. Circular HR. Abril 2019. <https://fch.cl/publicaciones/>
- Fundación Chile. (2019). *Estudio Engagement Chile*. Latinoamérica. Circular HR. <https://fch.cl/publicaciones/>
- Fundación Chile. (2018). *Estudio Engagement Chile*. Circular HR. <https://fch.cl/publicaciones/>
- Fundación Chile. (10 de julio de 2015). *Engagement Laboral como conceptoclave del desarrollo humano em el trabajo* [Engagement O trabalho como conceito-chave do desenvolvimento humano no trabalho].

<https://fch.cl/noticianoticia-destacadanoticia-antigua/engagement-laboral-como-con-cepto-clave-del-desarrollo-humano-en-el-trabajo/>

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad* [Etnografía. Método, campo e reflexividade]. Editorial Siglo XXI.

Hidalgo, L. y Saborío, L. 2015. *Síndrome de Burnout*. Medicina legal de Costa Rica.

Hurtado, D. y Pereira, F. (2012). El síndrome de desgaste profesional (Burnout Syndrome): manifestación de la ruptura de reciprocidad laboral. [Síndrome de esgotamento (Burnout Syndrome): Manifestação da ruptura da reciprocidade laboral]. *Revista Salud Bosque*, 2(2), 29-38. <https://doi.org/10.18270/rsb.v2i2.61>

Maurizio, R. (2021). Desafíos y oportunidades del teletrabajo en América Latina y el Caribe. *Serie Panorama Laboral en América Latina y el Caribe 2021* [Desafios e oportunidades do teletrabalho na América Latina e no Caribe. Série Panorama do Trabalho na América Latina e Caribe 2021]. Julho 2021; Organização Internacional de Trabajo, OIT.

Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Liderazgo empresarial durante la crisis de la COVID-19. Análisis de las actividades de las Organizaciones Empresariales durante la pandemia de COVID-19 y siguientes pasos* [Liderança empresarial durante a crise do COVID-19. Análise das atividades das Organizações Empresariais durante a pandemia de COVID-19 e próximos passos]. Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2021.

Rivas, S. e Rodríguez, R. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención [Os processos de stress ocupacional e burnout: diferenciação, atualização e linhas de intervenção]. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(1), 72-88. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500006>

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* [Metodología de pesquisa qualitativa]. Universidade de Deusto.

World Health Organization (2022). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

## Los sueños en la creación literaria. Cruces y desencuentros entre psicoanálisis freudiano y teoría literaria psicoanalítica

### *Dreams in literary creation. Crossings and misunderstandings between Freudian psychoanalysis and psychoanalytic literary theory*

---

Recepción: 25 de octubre de 2022 / Aceptación: 1 de diciembre de 2022

Walter Schönau<sup>1</sup>

Niklas Bornhauser Neuberger (traductor)<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.679>

#### Resumen

El psicoanálisis freudiano históricamente constituye una práctica interpretativa de los sueños. La recepción contemporánea de Freud ha subrayado cierta analogía entre el trabajo del sueño, el proceso que desemboca en la configuración del producto onírico, por un lado, y la creación, conducente a una obra literaria, por el otro. Más allá de las numerosas y posiblemente justificadas analogías entre ambos procesos, se destaca la diferencia irreductible que caracteriza la interpretación de los sueños en la tradición freudiana a fin de no sacrificar la nitidez conceptual necesaria para el trabajo interdisciplinar.

*Palabras clave:* sueños, creación literaria, psicoanálisis, interpretación, inconsciente

---

1 Doctor en Literatura Alemana. Profesor emérito Rijksuniversiteit Groningen, Niederlande. van Moerkerkenlaan 26, CP 9721. TB Groningen / Niederlande. Correo electrónico: [w.schonau@rug.nl](mailto:w.schonau@rug.nl)

2 Licenciado en Psicología, Doctor en Filosofía. Profesor asociado Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Carrera de Psicología. Campus Casona Las Condes, Edificio C-1, 4° piso. Fernández Concha 700, 7591538. Las Condes, Santiago. Correo electrónico: [nbornhauser@unab.cl](mailto:nbornhauser@unab.cl). ORCID: 0000-0001-5655-4668

## Abstract

Freudian psychoanalysis historically constitutes an interpretative practice of dreams. The contemporary reception of Freud has emphasized a certain analogy between dream work, the process leading to the configuration of the dream product, on the one hand, and creation, leading to a literary work, on the other. Beyond the numerous and possibly justified analogies between the two processes, the irreducible difference that characterizes the interpretation of dreams in the Freudian tradition is emphasized in order not to sacrifice the conceptual clarity necessary for interdisciplinary work.

*Keywords:* dreams, literary creation, psychoanalysis, interpretation, unconscious

“Uno nunca debería decir algo sobre los sueños.  
Es un objeto del que nadie sabe nada y  
la única reacción debería ser un desconcertado ‘*no comment*’.  
En este ámbito, cada uno está en su derecho de decir todo  
lo que quiera sin ser inspeccionado o controlado;  
es una gresca [*free-for-all*]”  
(Guido Almansi y Claude Béguin, *Theatre of Sleep*, 1986, p. 4).

## Introducción

El psicoanálisis se constituye —y debe su sobrevivencia y vigencia— al hecho de haberse establecido, en contra de toda resistencia, como una práctica interpretativa original y productiva (Lora, 2020). Cronológicamente, su lógica de la interpretación es forjada, primero, sobre el trabajo con los síntomas histéricos, para luego extenderse a los sueños, a todo lo perteneciente a la psicopatología de la vida cotidiana (los *lapses linguae* y actos fallidos en general, el olvido, la confusión de nombres, el trastabillarse hablando, etc.), a otra clase de síntomas (entre ellos obsesivos, incluso psicóticos) e incluso a diversas obras de arte (novelas, esculturas). En ese sentido, *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]) —el escrito considerado, justamente o no, el ‘libro del siglo’, en el que Freud da a conocer su técnica no-técnica de la interpretación de las formaciones oníricas— anudó lo anteriormente expuesto en *Estudios sobre la histeria* (1893-95) y constituyó las bases para la ulterior diseminación de la *Deutung* freudiana que luego sería desarrollada prácticamente en la mayoría de sus escritos, ampliando paulatinamente su campo de ‘aplicación’. Esta interpretación, dicho sucintamente, toma como objeto una determinada producción de lo inconsciente



(síntoma, sueño, obra de arte) para distinguir el contenido manifiesto de su pensamiento latente para, finalmente, despejar el cumplimiento enmascarado de un deseo inconsciente siguiendo las asociaciones del soñante. La célebre fórmula ‘el sueño es el cumplimiento (disfrazado) de un deseo (inconsciente)’, más allá de las sucesivas reformulaciones del pensamiento freudiano y de su carácter inexorablemente situado, se ha mantenido hasta la actualidad, aplicándose a la serie de producciones psíquicas abordadas por dicha interpretación. Sin embargo, el excesivo énfasis en este denominador común, bastante general por lo demás, en ocasiones ha considerado no solo las diferencias específicas entre las diversas formaciones inconscientes, sino, también, las diferencias entre la interpretación propiamente psicoanalítica y la interpretación, ejercida en el contexto de otra práctica discursiva, que considera ciertos principios psicoanalíticos, por lo común desterrados y descontextualizados de la *praxis* asociada al psicoanálisis. Este movimiento tiene su correlato más general en la recepción del psicoanálisis en distintas disciplinas emparentadas –entre ellas, principal aunque no exclusivamente, la filosofía y las ciencias literarias– que, más allá de sus numerosos aciertos que han reafirmado la esperanza depositada en el trabajo colectivo, desidentificado, ajeno a las guerras de posiciones y que asume como condición el traspaso de las fronteras disciplinares, por momentos han llevado a la descontextualización y disolución de algunos conceptos psicoanalíticos. Con ello no solamente se sacrifica la originalidad del aporte freudiano que, a nuestro entender, es un aporte incisivo, corrosivo, incómodo para los poderes establecidos, sino que, con tal de favorecer el tránsito entre diferentes prácticas discursivas, se corre el riesgo de limar ciertas diferencias constituyentes anulando la especificidad histórica y argumentativa de cada aproximación.

La hipótesis que sustenta este trabajo es que, para Freud, el sueño posee una particularidad inconfundible que lo distingue de las demás formaciones inconscientes, entre ellas la creación literaria, y que la asimilación acrítica del psicoanálisis freudiano que pasa por alto dicha especificidad irreductible borra las diferencias constituyentes de las distintas prácticas interpretativas, sumado psicoanálisis de manera homogénea y horizontal como resultado de su recepción en ocasiones poco prolija, preocupada principalmente por establecer analogías. En otras palabras, aquello que permite distinguir al sueño de los demás elementos que integran la serie de las denominadas producciones del psiquismo nos daría ciertas pistas sobre cuál es la diferencia constituyente del psicoanálisis, es decir, aquello que lo hace diferente a la hermenéutica, a la ciencia literaria, etc. Este intento no responde

a ningún tipo de afán purista o esencialista, basado en el presupuesto de que el psicoanálisis –o cualquier práctica en general– posee *per se* una esencia o sustancia inherente, acaso una especie de ‘oro puro’, que lo vuelve único e inconfundible. Más bien se trata de insistir en el potencial generativo de un ‘pensamiento de la diferencia’ (Kimmerle, 2000) que reconoce a la diferencia –en este caso, epistémica, relativa al modo de conocer– como el genuino principio y motor del pensamiento respetando la singularidad irrebutable de cada propuesta. La puesta a prueba de dicha hipótesis se realizará a través de una lectura comparativa entre el sueño y la creación literaria [*Dichtung*], específicamente mediante el examen de la situación en la que un sueño aparece en el marco de una obra literaria. Por razones de espacio tendremos que prescindir de la comparación de la representación de sueños en otras artes, ya sea las artes dramáticas (teatro, cine) o las artes plásticas (pintura, escultura), por muy prometedoras que parecieran ser estas comparaciones. Aprovechamos de esclarecer, además, que lo anterior en ningún caso equivale a una desacreditación del trabajo interdisciplinar *per se*, sino que se piensa como una contribución a la necesidad de sostener dicho trabajo sin abandonar ciertas diferencias constituyentes, con lo que constituye una precisión a las posibilidades y, sobre todo, a los riesgos de aquel trabajo. Por consiguiente, la pregunta que sostiene las reflexiones siguientes es: ¿posee el sueño alguna especificidad no-sustancial, que lo distinga de la creación literaria y que sirve para ilustrar la particularidad no-renunciable del psicoanálisis, entendido como aquella disciplina que se forja y se abre paso como interpretación (de los sueños)?

## Los sueños en la literatura

Para apreciar plenamente la contribución freudiana a la discusión acerca del sueño, se hace necesario establecer la diferencia entre *función* y *significado* del sueño. Mientras que la pregunta por la función concierne a los aspectos fisiológicos, biológicos o metapsicológicos del sueño, la pregunta por el significado, a su vez provista de aspectos culturales, antropológicos o religiosos, es asunto de una hermenéutica psicoanalítica – con todo el cuidado que amerita dicha expresión. Más allá de las múltiples intelecciones acerca de las diferentes funciones del soñar aportadas por la investigación moderna de los sueños, es su forma y significación lo que nos habrá de ocupar en lo que sigue. En tanto fenómeno humano universal –ya Aristóteles habló, de manera concisa, de la vida anímica durante la noche– al que le es inherente una dimensión enigmática, a lo largo del tiempo ha suscitado la necesidad

de explicación e interpretación. Un primer examen de la historia cultural exhibe diferencias relevantes en el trato con los sueños y su apreciación. Su notoria falta de lógica y consistencia, asociado a su elevado poder de sugestión, provoca toda clase de búsquedas y atribuciones de sentido, lo que ha generado múltiples prácticas interpretativas que difieren, entre otros, en cuanto a su concepción del sueño y el alcance de sus interpretaciones. Así, por ejemplo, durante mucho tiempo el sueño *mántico* (profético) se utilizó siguiendo el rol que cumplía en las tragedias griegas como parte de la exposición o como prólogo interior de la acción, con lo que le aportaba un arco tensional al relato. El sueño, entonces, ocupaba el lugar del oráculo que igualmente quería ser interpretado y que preparaba al público para el final, manteniendo la tensión expectante respecto del desenlace. El drama *Edipo rey* de Sófocles es, en todo sentido, un ejemplo clásico de lo anterior, ya que, en sintonía con las concepciones precientíficas del sueño, no problematiza el carácter profético de aquel sino que lo asume como algo natural y comprensible de suyo sin asociarle algún tipo de preguntas parapsicológicas. Considerando el antecedente de la tragedia griega, se confirma que la convención literaria y su correspondiente construcción de los sueños siempre se inscribía en el horizonte de la respectiva teoría de los sueños de su época. Se trata, por consiguiente, de una escritura no solo situada y sobredeterminada, sino sujeta a un conjunto de coerciones estéticas y formales que se suman a los poderes que habitualmente convergen en la confección del sueño. Otro ejemplo: en el *Cantar de los nibelungos*, Crimhilda sueña que dos águilas desgarran un halcón adiestrado por ella. Su madre, Ute, no interpreta al sueño psicológicamente, acaso como sueño de angustia, sino como un sueño mántico; de acuerdo a su interpretación, un hombre amado por Crimhilda encontrará una muerte temprana. Esta es confirmada cuando Sigfrido efectivamente es asesinado por Hagen, un giro para el curso de la narración en general y el sueño en particular ya había preparado al espectador. Para el público contemporáneo, la eventual consideración de una dimensión psíquica, asociada a los procesos inconscientes del soñante, que se podría ver retratada en el lenguaje simbólico del sueño, era un abordaje excluido a priori por las concepciones histórico-culturales del sueño de aquella época. En términos generales, el significado de un sueño como indicio del deseo inconsciente de una figura literaria, por regla general, en la poesía antes de Freud tiene a lo más un carácter intuitivo e implícito. La mayor parte de las veces concierne más bien a una sugestión que a una distinción o incluso a un saber consciente. Como ejemplo, un sueño de Wilhelm Meister en el séptimo libro de la novela de Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796), según ha mostrado Dorrit Cohn (1989),

resulta estar compuesto del todo ‘correctamente’ al coincidir, en cuanto a su estructuración, por completo con los principios descritos un siglo después en *La interpretación de los sueños* de Freud. Hasta es posible encontrar la estructura edípica conflictiva (esperable desde un punto de vista psicoanalítico) que subyace a este sueño. Tal interpretación evoca preguntas respecto del proceso de creación y del valor de estos sueños en el marco de una obra de arte – preguntas que nos habrán de ocupar en lo que sigue.

## Los sueños en literatura en el psicoanálisis freudiano

El psicoanálisis freudiano se abrió paso, a lo largo de los decenios, a través de la interpretación de una serie de fenómenos: síntomas conversivos, sueños, acciones y omisiones asociados a la llamada ‘psicopatología de la vida cotidiana’, novelas, escritos autobiográficos o memorias, delirios, mitos, etc. Por lo general, Freud encaró a cada uno de estos elementos por separado y aisladamente, es decir, o analizó el sueño de un paciente o interpretó una escultura de un determinado artista, enfocándose exclusivamente en el respectivo producto de la psique, trátase del ‘sueño de la inyección de Irma’ o del *Moisés* de Miguel Ángel, que de ahí en adelante recibiría su atención irrestricta. De esta manera, a lo largo de sus *Obras completas* incursionó en una diversidad de dominios que van desde la psicopatología hasta la estética, pasando por la teoría de las religiones, la mitología y la literatura, entre otros. Sin embargo, más allá de la eventual tipología de formaciones de lo inconsciente que uno pueda distinguir y de la respectiva interpretación de cada una de ellas, tomando como antecedente los sueños literarios anteriormente comentados, es posible pensar el caso en el que una determinada formación se encuentre ensamblada en otra, ya sea del mismo tipo o no. Es el caso del sueño en un sueño, de un mito representado artísticamente o de los sueños en una obra de arte. Es este último caso el que, según lo anunciado, nos ocupará, en particular el de un sueño, habitualmente el resultado de la actividad onírica de un sujeto, situado en un texto literario que es, a su vez, producto de la creación literaria [*Dichtung*] de otro. El sueño en la literatura es un caso particular de la productiva y extensa relación entre ambas expresiones de la psique (y del arte) y, en consecuencia, ha de ser distinguido de la literatura concebida al modo de un sueño, tal como ocurre, por ejemplo, en *Ett drömspel* (1902), traducido como *El sueño* (literalmente: un juego onírico) de August Strindberg, *Die Wandlung* (1919) de Ernst Toller o la obra *El sueño una vida* [*Der Traum ein Leben*] también conocida como ‘un cuento de hadas [*Märchen*] dramático’,

estrenada en 1834 en el Burgtheater, escrito por Franz Grillparzer. Ya hemos señalado que los sueños ficcionales son tan antiguos como la cultura humana. Nos encontramos con ellos en los escritos religiosos, por ejemplo en la Biblia, en los mitos, sagas, poemas épicos y leyendas, en la poesía, pero también en las artes plásticas y, más recientemente, en el cine. Aparecen en el ancestral poema de Gilgamesh, en los textos egipcios, en las tragedias griegas, en los relatos míticos de Homero, en la Biblia, en las historias medievales de caballeros, en el *Canto de los nibelungos* y hasta en las novelas de Joyce y Kafka. Tuvieron un importante apogeo durante el romanticismo, el simbolismo y el surrealismo. El principal interés por los sueños residía en su lenguaje –ya sea considerado como un lenguaje ‘simbólico’ o como lenguaje ‘a secas’– así como en la pseudológica absurda que caracteriza a tantos sueños. La exploración de los sueños de parte de los románticos, por ejemplo, no consistía en un análisis racional-científico, sino en su empleo como forma simbólica de expresión. Su interés por el sueño consta, de manera ejemplar, de su preferencia por los lados nocturnos de la naturaleza, el ocultismo, magnetismo, sonambulismo, telepatía y delirio. Este interés, más allá de las diferencias en cuanto a las respectivas concepciones de lo inconsciente, no solo coincide con los intereses de Freud, quien dedicó varios de sus escritos a la telepatía (*Psicoanálisis y telepatía* (1941 [1921]), *Sueño y telepatía* (1922)), al delirio (de hecho, lo hace en la misma *Interpretación de los sueños* (1900 [1899]), en el mentado *El delirio y los sueños en la ‘Gradiva’ de W. Jensen* (1907 [1906]), en *Sobre algunos mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia y la homosexualidad* (1922) y otros textos más) y al ocultismo (los textos citados sobre telepatía, *¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogo con un juez imparcial* (1926) y la 30ª conferencia de las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (1933 [1932])), sino que constituye el antecedente histórico para prestar atención a aquellos fenómenos que como resultado del dominio de la orientación empírica de las ciencias naturales no fueron considerados dignos de un análisis ‘científico’. El gesto freudiano de recuperar estas expresiones del psiquismo de la cantera de la historia, donde habían sido marginadas por las corrientes positivistas, cuenta con el romanticismo como antecedente. Sin embargo, las repercusiones de la recuperación del sueño para la joven ciencia psicoanalítica tendrían un alcance aún mayor que una mera ampliación del campo de sus ‘objetos de estudio’, ya que cuestionaría la legitimidad de la concepción, excluyente y reduccionista, de la ciencia y mostraría que lo por ella reprimido retorna enmascaradamente – tal como lo hace el propio sueño.

Por otro lado, la literatura configurada al modo de un sueño u *oneiroide* que no presenta sueños singulares, sino que elige al sueño como principio de construcción, existe, propiamente tal, recién desde 1870. Piénsese en *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) de Lewis Carroll o en los *Chants de Maldoror* (1896) de Lautréamont (Lenk, 1983, p.255). Al igual que en el caso anteriormente comentado, la recuperación del sueño por parte del romanticismo, el surrealismo o el psicoanálisis, aquí también se manifiesta como una oposición literaria al *Zeitgeist* marcado por la primacía del positivismo sobrio, despojado de cualquier residuo irracional, resistente a la razón científica moderna. Mientras que en el caso del psicoanálisis dicha resistencia es ejercida reflexivamente, desplegando un pensamiento científico sobre el sueño, en la literatura oneiroide la resistencia es de tipo estético-formal. Ocurre tal como si los artistas intuitivamente tomaran partido por lo que es descuidado o amenazado, como si se sentaran al otro lado de la barcaza que corre el peligro de zozobrar. Un ejemplo clásico de lo anterior es la obra de Franz Kafka, que dijo de sí: “El sentido de la representación de mi vida onírica [*traumhaft*] interior ha desplazado a todo lo demás hacia lo secundario” (1967, p.300). Su obra en general, y ciertas obras en particular, tal como *Das Urteil* (1912) o *Ein Landarzt* (1917), según ha planteado Katharina Eißel (2007), frecuentemente nos recuerda la estructura y forma de mundos oníricos. Su novela publicada el mismo año que *Una dificultad del psicoanálisis* (1917), texto en el que Freud recuerda que “el yo no es el amo en su propia casa” (135), con su alternancia entre relato y experiencia del sueño se sirve de fuerza efectual literaria de la segunda para mostrar precisamente la llamada subversión del sujeto (Ries, 1993, p.85), la experiencia de la fragilidad de la soberanía del sujeto que en cualquier momento puede sucumbir ante los poderes ignotos inconscientes. Asimismo, hay numerosas obras de teatro que se hacen pasar por sueños, tal como el drama moralista de Grillparzer titulado *El sueño una vida* [*Der Traum ein Leben*] (1834) o el *Juego del sueño* [*Traumspiel*] (1902) existencialista de Strindberg, que expone la forma subordinada fragmentaria de algunos sueños. Al igual que el sueño, una obra de teatro consiste en una serie de escenas, de situaciones, no necesariamente continuas, a través de las cuales transcurre la trama. La diferencia entre ambas, a propósito de la mentada subversión del sujeto, reside en la relación que el soñador establece con estas escenas.

“El psicoanálisis”, argumenta Walter Schönauf, “contempla la obra literaria en primera instancia como el resultado psíquico de un individuo en

una determinada situación social, histórico-cultural y vital, un producto que resulta ser una formación de compromiso entre fantasía y defensa y que en la comunicación con el lector funciona como potencial sobredeterminado de sentido” (1987, p.82). Es decir, la aproximación freudiana a la creación literaria seguía el ejemplo de la interpretación del sueño, pues concebía a ambos como producciones psíquicas inconscientes en cuya fabricación, el respectivo trabajo (del sueño) mediante, intervenían múltiples fuerzas psíquicas – entre ellas, en primer lugar, el deseo inconsciente. La *Deutung* ya sea del sueño o de la creación literaria (o de cualquier otro resultado del trabajo del psiquismo) debía considerar tanto el producto final como su respectivo proceso de elaboración. La ciencia literaria, en cambio, “considera la obra literaria en primera instancia como un constructo [*Gebilde*] estético-formal, como una forma que ocupa su propio lugar en una serie de la historia de los géneros literarios” (Ibidem). En este caso, el sueño, en lugar de constituir el antecedente para la comprensión del texto literario, se pensará según la lógica de la literatura, es decir, según categorías estéticas y formales asociadas a determinados géneros. Ya esta primera aproximación muestra que si bien ambos puntos de vista, lejos de ser excluyentes, ofrecen una serie de puntos de encuentro, difieren en cuanto a su énfasis, las categorías comprensivas aplicadas y la orientación.

Freud dedicó una abundante literatura al análisis de los sueños –la mentada *Interpretación de los sueños* (1900 [1899]), *El uso de la interpretación de los sueños en el psicoanálisis* (1911), *Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños* (1917 [1915]), prácticamente toda la segunda parte de *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1916-17 [1915-17]), la 29° de las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (1933 [1932]), el apartado V de *Esquema del psicoanálisis* (1940 [1938]) y otros textos más–, y algunos a la creación literaria –particularmente, *El creador literario y el fantaseo* (1908 [1907])–; sin embargo, si bien existen algunas ‘aplicaciones’ de la lógica de la interpretación a sueños ubicados en obras literarias –sobre todo, *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen* (1907 [1906]), los ejemplos que da en *Lo ominoso* (1919), pero también en *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia* (Dementia paranoides) *descrito autobiográficamente* (1911 [1910])–, sus reflexiones, llamémoslas ‘teóricas’, sobre los sueños en la literatura son más bien escasas. En lo que sigue ensayaremos una aproximación problematizante que parte de ciertas distinciones establecidas entre los sueños ‘reales’ y los sueños literarios. Siguiendo a Schönauf (1983),



algunos sueños literarios nos impresionan como ‘auténticos’ en cuanto a su carácter onírico, mientras que otros solamente parecieran servirse, en tanto recurso narrativo, de la forma de representación ‘sueño’ y se alejan considerablemente de nuestra propia experiencia onírica. Respecto de esta primera y tentativa distinción, Kipphardt testimonia que: “la mayor parte de los sueños literariamente inventados me dejaron indiferente, pues me parecían embellecidos y ennoblecidos, extrañaba la autenticidad que necesita todo producto literario. Recién la literatura más actual (entre otros, Joyce, Kafka, Robert Walser, los surrealistas) descubrió que del trabajo del sueño fáctico se pueden extraer considerables enriquecimientos estéticos” (1981, p.8). Los sueños literarios, por regla general, son sueños ‘inventados’, es decir, contruidos intencionalmente, con un propósito determinado, al modo en que se construye una obra literaria como forma de expresión de una figura literaria. Mientras que los sueños que se forjan durante el dormir se generan espontáneamente, sin obedecer a otra finalidad que velar por el sueño y dejar que el deseo inconsciente se exprese, desfiguradamente, en una formación representacional moldeada sobre la base de soluciones de compromiso, el sueño literario, en cambio, cumple un propósito estético-artístico. Responde a la voluntad creadora del autor y es atribuido secundariamente al personaje del relato, cuyos orígenes también se remontan a la fuerza creadora del autor. Los sueños literarios funcionan en otro contexto que el sueño real, espontáneo, a saber, en un proceso estético que transcurre entre el texto y el lector, un proceso con una dimensión consciente y una inconsciente. A diferencia de los sueños ‘corrientes’, son sueños que portan *a priori* una determinada intención (artística, literaria, comunicacional) y no refieren a una realidad extralingüística. En la ciencia literaria moderna, la mayoría de las veces se habla de sueños *ficcionales* (Gómez, 1999; Schönauf, Pfeiffer, 2003) y así se enfatiza su forma específica de ser, su contexto estético y su función, diferente en cuanto a su modo o manera de ser. Por consiguiente, se hace necesario considerar que la conformación de una experiencia onírica a través de una formulación lingüística —en este caso: el sueño ficcional— está sujeto a determinadas normas (sociales, culturales, convencionales, en definitiva: lingüísticas) que le son inherentes a la estructura del habla. Además, la reproducción narrativa de un sueño está estructurada según regularidades y leyes narrativas, por ejemplo respecto de la elección de la secuencia de los elementos oníricos singulares. Se ha propuesto el término *elaboración terciaria* (Walter, 2006) para hacer alusión a semejantes modificaciones —o reescrituras—, un concepto que recoge lo que Freud llamó *elaboración secundaria*, una expresión con la



que se refería al *finishing touch* que requería incluso el relato de un sueño absurdo dirigido a un espectador. Los sueños en la poesía, por regla general, tal como ya se señaló, reflejan las concepciones históricas y culturales del sueño, tanto del autor como del público contemporáneo, es decir, hay una relación tácita entre el sueño y las reflexiones teóricas acerca de él. Además de esta particularidad, que, salvo contadas excepciones, los distingue de los sueños ‘espontáneos’, poseen una función *estética*, ya que son un elemento de una obra de arte, de un conjunto relacional significativo y pertenecen al repertorio de las artimañas narrativas<sup>3</sup>.

---

3 En el contexto de este debate ha aparecido, una y otra vez, la pregunta por la llamada *autenticidad*. La narrativa realista es anterior a la novela moderna y comenzó a mediados del siglo XIX con escritores como Theodor Fontane, Gustave Flaubert, Charles Dickens y Lev Tolstoi. Sus variantes más radicales reaparecen con regularidad, como ocurre, por ejemplo, en la literatura en lengua alemana que se ha visto envuelta en la última ola con textos como *Panikherz* (2016) de Benjamin von Stuckrad-Barre y *Die Welt im Rücken* (2016) de Thomas Melle. Sin embargo, la pregunta que se impone de inmediato es si realmente se trata de obras muy auténticas o de ficción muy buena. Al tratarse de creaciones poéticas, la presunta oposición entre autenticidad y ficción se subvierte revelando su carácter instrumental, heredero de la tradición metafísica del pensar. Karl Ove Knausgård, autor de un ciclo autobiográfico tan excesivo como polémico, en su colección de ensayos *Sjelens Amerika: tekster 1996–2013*, traducido al alemán como *Das Amerika der Seele* (2016), dice que el autor, contrariamente a lo que se suele asumir, defrauda toda esperanza de lo verdaderamente auténtico: “Todos conocemos este anhelo, queremos lo real, queremos lo auténtico, queremos que nos devuelvan el mundo”, escribe sobre el manifiesto literario de David Shields *Reality Hunger*. “Pero no podemos, porque sabemos que lo primigenio también es solo una imaginación, no más real que un sueño” (s/p). Y es de la realidad del sueño de la que aquí se trata. La pregunta por la autenticidad de un sueño literario, su fuerza sugestiva que al lector le da la impresión de tratarse de un sueño real, en otras palabras, el sentimiento de que el sueño, si bien es ficcional, a pesar de esto impresiona como un sueño real, es un problema interesante. Georges Devereux en su investigación sobre los sueños en la tragedia griega ha presentado una investigación tan extensa como erudita sobre este tema (cfr. Latacz, 1984 y Benedetti, 1984). En ella defiende la tesis de que la mayoría de los sueños en las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides deben ser consideradas como ‘correctos’ en el sentido psicoanalítico, mientras que en Homero hay algunos sueños ‘incorrectos’, es decir, poco probables o poco creíbles, mal contruidos. La pregunta detrás de esto es: ¿antes solo se soñaba de otras cosas o también se soñaba de otra manera? A diferencia de Georges Devereux, hay autores como Horst Breuer (1989) que sostienen que lo psíquico debido a su carácter situado siempre es históricamente variable. Piénsese, por ejemplo, en el clásico estudio de Charlotte Beradt, *Das Dritte Reich des Traums*, en el que analiza una serie de sueños documentados durante el hitlerismo como signo de una mentalidad colectiva, que supera el pensamiento del individuo, argumentando que el contenido de los sueños está ligado a la época y a su respectivo *Zeitgeist*. El llamado *social dreaming* (Lang y Manley, 2019) desplaza el énfasis desde el individuo hacia su tiempo al formular la siguiente pregunta: ¿qué es lo que el sueño revela sobre nuestro tiempo, su mentalidad y su cultura? ¿Qué función de desocultamiento tiene este para el estado en el que se encuentra nuestra sociedad?

## Los sueños ficcionales ‘correctos’

A propósito de lo anterior, conviene recordar que la pregunta por la producción de sueños cuasi reales de figuras de novela ficticias en una obra literaria fue planteada por primera vez por Carl Gustav Jung, cuando este llamó la atención de Freud sobre la novela *Gradiva* de Wilhelm Jensen (1903), generando así un verdadero momento estelar de la psicología de la literatura. Por iniciativa de Jung, en aquel entonces su fiel colega, Freud escribió *El delirio y los sueños en ‘Gradiva’ de W. Jensen* (1907 [1906]), texto al que hemos hecho alusión reiteradamente a lo largo de este escrito. El análisis freudiano de los sueños del protagonista Norbert Hanold demuestra que estos habían sido “construidos de manera totalmente correcta y que admitían interpretación como si no hubieran sido inventados sino soñados por personas reales” (1989a, p.119, n. 1). Lo anterior le pareció de lo más extraño, ya que Jensen no sabía nada de psicoanálisis y, según él, había escrito su historia de manera espontánea e intuitiva, «sin pensar mucho». Con esto, *Gradiva* se pone del lado de las tragedias griegas (según Devereux) y de ciertos sueños ideados por Shakespeare (Holland, 1964, 1966) –para ni siquiera hablar del caso de escritores modernos como Thomas Mann, Arthur Schnitzler, Robert Musil y muchos otros–, donde aparecen sueños ‘correctos’, psicoanalíticamente interpretables. El punto decisivo respecto de lo anterior es lo que Jens Heise en *Traumdiskurse. Die Träume der Philosophie und die Psychologie des Traums* llamó el «exceso de sentido», la sobredeterminación de aquellas escenas del sueño que de antemano excluyen la falta de sentido. En este contexto, adquiere toda su relevancia un *dictum* de Henri Michaux, citado por Werner F. Bonin: “Las posibilidades de interpretar sueños son ilimitadas. Independientemente del sistema de desciframiento que uno aplique, parece instalarse de tal manera que siempre responde en el sentido de la pregunta” (1983, p. 251).

Ante la pregunta, del todo freudiana, por la génesis de sueños literarios ‘correctos’, surgen dos aproximaciones posibles. La primera hipótesis, que goza de cierta popularidad en los estudios de las ciencias de la literatura, dice que el autor habría construido el sueño de manera *consciente*, asistido por la respectiva literatura psicoanalítica sobre las teorías del sueño. Si bien es posible que esto suceda de vez en cuando, esta explicación carece de validez universal, ya que esta posibilidad existe recién a partir de Wilhelm Jensen. Independientemente de la restricción histórica, impresiona como una concepción algo ingenua, demasiado reduccionista, del proceso creativo. El

mismo Freud aporta otra hipótesis plausible que parte del hecho de que cada escritor bajo la figura de sus propios sueños dispone de un modelo a seguir en sus construcciones literarias. Tal como escribe Devereux: “Dado que todos los hombres sueñan, no necesitamos suponer que Esquilo, Sófocles y Eurípides tuvieron que leer a Freud para construir sueños creíbles. Pero yo tuve que leer a Freud para demostrar su credibilidad” (1976, p.XIX). Devereux también ofrece una parábola atingente con tal de ilustrar la sobreestimación de la influencia de la teoría de los sueños sobre la construcción de sueños literarios: es que la epíffisis ya siempre funciona antes de que uno descubra su existencia. Y sigue funcionando, incluso cuando Descartes sostuvo que ella es la sede del alma humana. La segunda hipótesis que, en oposición a la anterior versión científico-literaria, ha de ser designada como psicológico-literaria, dice, según una formulación freudiana: “en la producción del autor literario actúan los mismos mecanismos de lo inconciente que se nos volvieron notorios a partir del trabajo del sueño” (Freud, 1989b, p.61). Por ende, la pregunta inicialmente planteada resulta ser bastante menos enigmática de lo que parece si tomamos como punto de partida la misma concepción psicoanalítica del proceso creativo literario. Esta comprensión, expuesta principalmente en textos como el ensayo sobre *Gradiva*, *El creador literario y el fantaseo* (1908 [1907]), pero que, siguiendo a Achim Geisenhanslüke (2008), lo acompaña a lo largo de toda su obra, parte de la primacía de la dimensión inconsciente y reconoce en el actuar del proceso creativo los mismos mecanismos que actúan en el trabajo del sueño. Existe, entonces, una analogía entre el trabajo del sueño, la transformación de los pensamientos oníricos latentes en el contenido onírico manifiesto, a la que Freud dedica el capítulo VI de *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]), y el ‘trabajo artístico’, el proceso creativo de una obra de arte. Esta analogía no ha pasado desapercibida (de Berg, 2005) y se ha traducido en la convicción de que el análisis freudiano de las obras de arte en general y de las obras literarias en particular procedería de manera análoga a lo expuesto para el caso (paradigmático) del sueño. No existiría, por consiguiente, una separación radical entre la producción del sueño durante el dormir y el proceso creativo en el estado de vigilia, sino que más bien corresponde hablar ya sea de una equivalencia o de un continuum entre ambos. De acuerdo a esta relación de semejanza, independientemente de los componentes artesanales, técnicos o científicos que participan del complejo proceso creativo, que se destaca por la convergencia de múltiples factores de distinta procedencia, estos no harían sino recubrir la dinámica

inconsciente que está a la base. Desde esta perspectiva, artistas y psicoanalistas se dedican al mismo objeto, a saber, las zonas ocultas del alma, pero emplean diferentes métodos (Ehrenzweig, 1967). El psicoanalista percibe de manera crítica y racional, deduce y combina, quiere comprender; su método es analítico. El artista se abre a los impulsos y fantasías inconscientes, no las suprime mediante la crítica racional u otras maniobras defensivas. No quiere comprender, quiere sugerir, hacerlo palpable; su método es sintético, creador. Si bien en Freud hay bastantes antecedentes textuales para sostener esta analogía –la decisión de incluir el ensayo ‘Sueño y creación poética’ de Otto Rank desde la 4ª hasta la 7ª edición de *La interpretación de los sueños* ([1900 [1899]]) es una prueba bastante elocuente de lo dicho–, las evidentes semejanzas entre el trabajo del sueño ‘real’ y el trabajo del sueño ‘ficcional’, construido en el marco de una obra literaria, no deben inducir a que se olviden sus diferencias. El mismo Freud, en *Presentación autobiográfica* (1925 [1924]), luego de decir que las obras de arte eran satisfacciones fantaseadas de deseos inconscientes y que en esto se parecían a los sueños, advierte lo siguiente: “Pero a diferencia de las producciones oníricas, asociales y narcisistas, estaban calculadas para provocar la participación de otros seres humanos, en quienes podían animar y satisfacer las mismas mociones inconscientes de deseo. Además, se servían del placer perceptivo de la belleza de la forma como de una «prima de seducción»” (1989b, pp. 60-61). Lo anterior ha inducido a Pietzcker a distinguir el *genus proximum*, la satisfacción de deseos inconscientes mediante la fantasía, de la *differentia specifica*, en primer lugar, la relación al otro. Mientras que el sueño permanece incomprensible incluso –y sobre todo– para el propio soñante, la obra literaria necesita de la empatía y comprensión de otros, tiene que aspirar a ser un producto de la fantasía admitido socialmente. A su vez, la negativa freudiana a analizar la dimensión estética anteriormente aludida, en palabras de Pietzcker, reduce la forma del producto artístico a una especie de glaseado que encubre lo prohibido, lo inadmisibles para la conciencia. Esta renuncia, por muy comprensible que resulte, limita la comprensión, reduciéndola a la dinámica inconsciente comentada.

¿Cómo explicar, entonces, el hecho de que todos los grandes escritores crearon figuras literarias consistentes, convincentes, cuyas experiencias infantiles y cuya trayectoria vital son coherentes con su carácter forjado históricamente? De la misma manera, sus sueños se suelen adecuar a su psiquismo y a su respectiva situación vital. Aparentemente, los autores en su trabajo creativo aplican determinadas leyes psíquicas o, al menos, trabajan

en sintonía con ellas, sin poder formularlas conscientemente. Es como si las dominasen espontáneamente, sin tener que pasar por la reflexión, de manera semejante a cómo un soñante aplica los mecanismos del trabajo del sueño sin que las haya aprendido, incluso sin que siquiera haya escuchado de ellas. Esta posición ‘natural’ del sueño en la vida humana ha sido advertida por Friedrich Nietzsche cuando en *Crepúsculo u Ocaso de los ídolos* (1889) llama al sueño un estado artístico inmediato de la naturaleza. Más allá de sus diferencias, en esto se encuentra en sintonía con Novalis que un siglo antes en sus *Fragmente* (1798) constata que nuestra vida no es un sueño, pero, agrega de inmediato, quizá debe convertirse en uno. Para Schopenhauer, según consta en *El mundo como voluntad y representación* (1819), la vida y los sueños incluso son hojas de un mismo libro. Una analogía que quizá pueda ilustrar lo anterior se encuentra en el corte dorado, la conocida proporción utilizada en el campo de la pintura y la arquitectura. Esta regla proporcional se aplicaba como principio de composición con anterioridad a que se descubriera esta regularidad de la medición estética y se comenzara con su aplicación sistemática y razonada. Para el espectador, respectivamente, para el efecto causado en este, dicha diferencia resulta irrelevante. Por ende, la relación entre la teoría de los sueños y su significado para los sueños literarios es comparable con la relación entre la aplicación intuitiva, no sabida, previa a su descubrimiento científico, de un cierto principio y su hallazgo y formalización consciente. De esta manera, Goethe hizo que Guillermo Meister soñara ‘correctamente’ mucho antes de Freud y Jensen hizo lo mismo con Norbert Hanold, debido a que ambos conocían y comprendían intuitivamente sus propios sueños. Si bien los escritores después de Freud dispusieron de la posibilidad de una aplicación consciente de su teoría de los sueños, esta circunstancia para el efecto de su obra no hace diferencia alguna, pues esta posibilidad no es una necesidad.

Siguiendo con el parentesco entre la formación del sueño y la creación poética en el campo de la literatura, Hebbel reiteradamente defendió la conjetura de que los sueños y las creaciones literarias están «estrechamente hermanadas», Jean Paul llamó al sueño «una poesía involuntaria» y Paul Heyse advirtió que el estado creador del artista «está íntimamente emparentado con el estado onírico propiamente tal». Wagner, en los *Cantores maestros de Nuremberg*, encuentra la siguiente expresión para hacer alusión a esta analogía: “Amigo mío, ésa es la labor del poeta, / prestar atención a sus sueños, / e interpretarlos. / La ilusión más verdadera del hombre / se le manifiesta en sus sueños: / toda poética no es otra cosa /

que la interpretación de la verdad / oculta en el soñar (Wagner, Tercer Acto, Segunda Escena). Nadie ha descrito con mayor acierto el estrecho parentesco entre sueño y literatura que Peter von Matt: “Si el sueño es un acontecer que no transcurre de manera caótica, sino según leyes fijas, y si la literatura es un acontecer que está emparentado con el sueño según su naturaleza, entonces las leyes del sueño también tienen que ser las leyes de la literatura” (1983, p.2). Nuevamente, por consiguiente, uno se ve inducido a llegar a la siguiente conclusión: los escritores, al crear sus obras literarias, en cierto modo ‘sueñan con los ojos abiertos’ o, dicho psicoanalíticamente: pueden utilizar de manera productiva los mecanismos inconscientes del *proceso primario*, mientras que su atención consciente se dirige a otros elementos, por ejemplo a la forma estética que, según Freud, actuaría como una especie de dulce soborno por la vía del placer previo. El sueño ficcional ‘correcto’ se encuentra en la superficie de corte de dos procesos en apariencia del todo diferentes: la génesis del sueño y la creación de una obra de arte. La impresión del carácter correcto del sueño, es, entonces, una consecuencia de las coincidencias entre el trabajo del sueño y el trabajo artístico. El sueño nos ofrece una mirada sobre el proceso primario *in actu*. Esta es una forma de la imaginación en el sentido literal de la palabra: producción de imágenes. Así como las estrellas de día no son visibles a pesar de que brillan, de la misma manera el flujo de imágenes del proceso primario también continúa durante el día, si bien en su mayor parte sustraído de nuestra atención consciente. De acuerdo a esto, es posible conjeturar que el proceso creativo que desemboca en una poesía es comparado tantas veces con la génesis de un sueño porque, sin pasar por el conocimiento consciente articulado como corpus teórico, sabe cómo extraer, desviar y conformar lingüísticamente el flujo continuo de las imágenes de lo inconsciente. El actuar de la creatividad, desde esta perspectiva, es la capacidad de acercarse a lo inconsciente, de dejar actuar a mociones y fantasías y, al mismo tiempo, no suprimir las funciones yóicas de la coordinación, integración y del orden – en este punto hallamos la oposición a nuestra actitud durante el soñar o en el delirio, ya que durante estos estamos entregados pasivamente a ellos, encontrándonos a su merced, sin la posibilidad de comportarnos creativamente. Es altamente probable que en el ‘trabajo artístico’ ocurre algo comparable con lo que Freud llamó *elaboración secundaria*, en la que el relato retrospectivo del sueño les otorga la apariencia de una cierta racionalidad a los elementos abiertamente irracionales.

## Conclusión

La historia de las relaciones entre psicoanálisis y literatura es tan fecunda como controversial y, más allá de su devenir histórico, se inicia con y en la obra de Sigmund Freud. A propósito de esta relación, uno de los aspectos más destacados de la recepción de Freud, sobre todo fuera del ámbito psicoanalítico propiamente tal, es la analogía entre sueño y obra literaria. Si bien esta analogía ha dado lugar a numerosas y fecundas reflexiones, su carácter de semejanza, tendiente a acentuar el *genus proximum* por sobre la atención a la *differentia specifica*, no debe hacer olvidar ciertas diferencias cruciales para dicha discusión. En ese sentido, los peligros de la aplicación indiscriminada, irreflexiva del *dictum* ‘la obra literaria es una analogía del sueño’ son varios:

Primero, corre el riesgo de convertirse en aplicación dogmática, mecánica, de un principio explicativo universal, con lo que traiciona el proceder freudiano que se caracteriza precisamente por su atención a los pequeños detalles, su renuncia a reproducir el canon explicativo establecido, su fascinación por el ‘caso a caso’. Así, por ejemplo, en *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]), Freud dice que “es una interpretación *en détail*, no *en masse*; [...] aprehende de antemano al sueño como algo compuesto, como un conglomerado de formaciones psíquicas” (1989a, p.125) y sigue, más adelante: “son tales detalles, en su determinación, los que han de señalar el camino a la interpretación” (1989a, p.367). Mientras que la interpretación freudiana constituía un desafío (metodológico, epistémico) para el proceder de las ciencias positivas modernas, al anteponer la analogía entre sueño y obra literaria a su descubrimiento no solo se recae en el modo prefreudiano en el que avanza la ciencia, sino que se desconocen las heridas narcisistas que el psicoanálisis le infringió a la comprensión de sí de las ciencias del hombre y del hombre forjado a imagen y semejanza de las ciencias modernas.

Segundo, las incursiones de Freud en otros ámbitos del saber (literatura, estética, filosofía) siempre estuvieron acompañadas de advertencias y de un enérgico señalamiento de los límites y de las limitaciones de dichas aproximaciones. Piénsese solamente en como arranca *Lo ominoso* (1919): “Es muy raro que el psicoanalista se sienta proclive a indagaciones estéticas” (1993, p.219) o en lo que Freud advierte, también de manera inaugural, en *El Moisés de Miguel Ángel* (1914): “Quiero anticipar que no soy



un conocedor de arte, sino un profano. He notado a menudo que el contenido de una obra de arte me atrae con mayor intensidad que sus propiedades formales y técnicas, a pesar de que el artista valore sobre todo estas últimas. En cuanto a muchos recursos y efectos del arte, carezco de un conocimiento adecuado” (1989c, p.217). Desestimar esta cautela implica retroceder desde un pensamiento ‘de las diferencias’ hacia un pensamiento que por la vía de la abstracción y de la regulación mediante leyes universales pretende levantar un edificio teórico homogéneo, asentado en las bases firmes del empirismo.

Tercero, la extrapolación de enunciados situados, convertidos en fórmulas científicas, está expuesta a obviar que los conceptos empleados por parte de Freud en su interpretación comprensiva del sueño no solamente están sujetos a una constante reformulación conforme avanza, o retrocede, en su camino del pensar, sino que *per se* son altamente específicos y difieren de su significado ya sea en el habla cotidiana o en otras prácticas discursivas. Así, por ejemplo, respecto de uno de los conceptos centrales del psicoanálisis y de la interpretación en particular, en *Sobre psicoterapia* (1905 [1904]) dice: “Nuestro inconsciente en nada se parece al de los filósofos y, además, la mayoría de estos no querrían saber nada de algo ‘psíquico inconsciente’” (1978, p.255). Lo mismo puede decirse respecto del *Wunsch* freudiano, otro de los términos cruciales a propósito de la interpretación freudiana de los sueños (y de las obras literarias), que se ha traducido como ‘deseo’ y no como ‘anhelo’, causando con esto más de una confusión.

Cuarto y último, las interpretaciones freudianas de ciertos textos literarios más que estar motivadas por un deseo comprensivo general o por ciertas mociones de deseo caprichosas, se inscriben en un proyecto científico revolucionario e innovador, resistido por la mayor parte de la comunidad científica, orientado, en un primer momento, a probar la existencia de lo inconsciente. De esta manera, sus interpretaciones de Sófocles, Shakespeare o Jensen, sobre todo si se sitúan en los alrededores de este momento fundacional del psicoanálisis, ubicado alrededor de la publicación de *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]), están al servicio de forjar un itinerario intelectual orientado a fraguar una teoría de lo inconsciente contundente y convincente. Por ende, sus lecturas están, en cierto modo, preorientadas, predeterminadas a detectar la existencia o el actuar de lo inconsciente, por sobre otros aspectos de igual o mayor importancia. Es por esto que *El creador literario y el fantaseo* (1908 [1907]) concluye de



la siguiente manera: “Aquí estaríamos a las puertas de nuevas, interesantes y complejas indagaciones, pero, al menos por esta vez, hemos llegado al término de nuestra elucidación” (1979, p.135) – sin que estas indagaciones sean retomadas en otro momento.

En suma, el cruce entre psicoanálisis y ciencias literarias, examinado a partir de la relación entre interpretación de los sueños e interpretación de una obra literaria, se perfila como un campo de trabajo productivo y prometededor, siempre y cuando ello no implique sacrificar las diferencias irrebasables de cada disciplina ni desconocer sus determinaciones históricas tanto externas como internas.

## Referencias bibliográficas

- Almansi, G. y C. Béguin (Eds.) (1986). *Theatre of Sleep. An Anthology of Literary Dreams*, Picador.
- Bartels, M. (1979). Ist der Traum eine Wunscherfüllung? Überlegungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Theorie in Freuds Traumdeutung, *Psyche*, 33(2), pp. 97-131.
- Benedetti, G. (1984). Über die Objektivität des Traumverstehens. En Th. Wagner-Simon y G. Benedetti (eds.), *Traum und Träumen. Traumanalysen in Wissenschaft, Religion und Kunst*. Vandenhoeck y Ruprecht, (pp. 242-254).
- Beradt, C. (1966). *Das Dritte Reich des Traums*. Nymphenburger Verlagshandlung.
- Bonin, W. F. (1987). *Lexikon der Parapsychologie und ihrer Grenzgebiete*. Pawlak.
- Breuer, H. (1989). *Historische Literaturpsychologie. Von Shakespeare bis Beckett*. Francke.
- Cely, F. E., (2015). Razones y causas en el psicoanálisis freudiano. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (23), 135-156.
- Cohn, D. (1989). Wilhelm Meister's Dream: Reading Goethe with Freud. *The German Quarterly*, 62(4), 459-472. <https://doi.org/10.2307/406882>
- Devereux, G. (1976). *Dreams in Greek Tragedy. An ethno-psycho-analytical Study*. Basil Blackwell.

- Ehrenzweig, A. (1967). *The Hidden Order of Art. A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Weidenfeld & Nicolson.
- Eißel, A. K. (2007). *Analogien von Traum und Text am Beispiel von Kafkas 'Ein Landarzt'*. Grin.
- Freud, S. (1989). Conferencias de Introducción al psicoanálisis. En *Obras Completas*, (Vol. XV). Amorrortu.
- Freud, S. (1989). El delirio y los sueños en la 'Gradiva' de W. Jensen. En *Obras Completas*, (Vol. IX, pp.1-77). Amorrortu.
- Freud, S. (1989a). La interpretación de los sueños En *Obras completas*, (Vol. IV). Amorrortu. (1900 [1899]).
- Freud, S. (1989b). Presentación autobiográfica. En *Obras Completas*, (Vol. XX, pp. 1-66.) Amorrortu. (1925 [1924]).
- Freud, S. (1989c). El Moisés de Miguel Ángel. En *Obras Completas*, (Vol. XIII, pp.213-240). Amorrortu (1914).
- Freud, S. (1993). Lo ominoso. En *Obras Completas*, (Vol. XVII, pp.215-252). (1919) Amorrortu.
- Freud, S. (1978). Sobre psicoterapia. En *Obras Completas*, (Vol. VII, pp.243-258). Amorrortu (1905 [1904])
- Freud, S. (1979). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*, (Vol. IX, pp.123-136). Amorrortu (1908 [1907]).
- Geisenhanslüke, A. (2008). *Das Schibboleth der Psychoanalyse*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839408773>
- Gómez, T. (1999). *El sueño literario en España: consolidación y desarrollo del género*, Cátedra.
- Heise, J. (1989). *Traumdiskurse: Die Träume der Philosophie und die Psychologie des Traums*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Holland, N. N. (1966). *Psychoanalysis and Shakespeare*, McGraw-Hill.
- Holland, N. N. (1964). *The Shakespearean Imagination*, MacMillan.
- Kafka, F. (1967). *Tagebücher 1910-1923*. S. Fischer Verlag.
- Kimmerle, H. (2000). *Philosophien der Differenz*, Königshausen & Neumann.
- Knausgård Karl Ove, Berf, P. y Sonnenberg, U. (2016). *Das Amerika der Seele*. Luchterhand.

- Lang, S. y Manley, J. (2019). *Social dreaming. Philosophy, Research, Theory and Practice*, Routledge.
- Latacz, J. (1984). Funktionen des Traums in der antiken Literatur. En Th. Wagner-Simon y G. Benedetti (Eds.), *Traum und Träumen. Traumanalysen in Wissenschaft, Religion und Kunst* (pp. 10-31). Vandenhoeck y Ruprecht.
- Lenk, E. (1983). *Die unbewusste Gesellschaft. Über die mimetische Grundstruktur in der Literatur und im Traum*. Matthes & Seitz.
- Lora, M. E. (2020). Vigencia de la interpretación de los sueños en el siglo XXI. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 18(1), 271-279.
- Matt, P. von (1983). Die Herausforderung der Literaturwissenschaft durch die Psychoanalyse. Eine Skizze. En W. Schönau (Ed.), *Literaturpsychologische Studien und Analysen* (pp. 1-13). Rodopi.
- Schönau, W. (1983). Erdichtete Träume. Zu ihrer Produktion, Interpretation und Rezeption. *Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik*, 17, pp. 41-68.
- Schönau, W. y Pfeiffer, J. (2003). Zur Theorie der psychoanalytischen interpretation literarischer werke. *Einführung in Die Psychoanalytische Literaturwissenschaft*, 75-114. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05077-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05077-9_3)
- Walter, H. J. (2006). *Erzählen: psychoanalytische Reflektionen*. LIT Verlag.



# Socio-Emotional Skills: Toward a Metacognition and Emotional Regulation use in Higher Education Internship Process

## *Habilidades socioemocionales: hacia el uso de la metacognición y regulación emocional durante la práctica profesional en educación superior.*

Recepción: 25 de octubre de 2022 / Aceptación: 15 de diciembre de 2022

Cristian Jofré-Barrera<sup>1</sup>.

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol111.num22.685>

### Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la formación en Educación Superior sigue siendo un aspecto de constante tensión y análisis en el que la configuración económica y sociocultural del siglo XXI, ha hecho que sea recurrente el planteamiento de contar con profesionales que estén cada vez más preparados para adaptarse a los cambios y generar interacciones sociales efectivas. Al profundizar en los perfiles de egreso de las carreras de Educación Superior, es reconocible una gran cantidad de habilidades socioemocionales que se espera desarrollar durante el trayecto formativo. Sin embargo, metodologías, instrumentos evaluativos, estrategias pedagógicas y el proceso de práctica profesional, que se supone fomentan este objetivo de formación, son aún débiles en claridad de sus resultados y propósitos. Como una forma de analizar posibles oportunidades de mejora al proceso formativo de la práctica profesional y su vínculo con el desarrollo socioemocional del estudiante, este artículo reflexiona acerca del rol de supervisión del docente durante este hito formativo, en tanto mediador del aprendizaje y su potencialidad para fomentar procesos cognitivos como la Metacognición y Regulación Emocional en el estudiante que atraviesa una práctica profesional. Discutir acerca de este ámbito en la formación de la Educación Superior espera fomentar el desarrollo de la docencia en un marco del aseguramiento de la calidad de la educación y que este proceso fomente efectivamente habilidades clave a lo largo de la vida.

*Palabras clave:* educación superior, docencia, práctica profesional, habilidades socioemocionales, metacognición, regulación emocional

---

<sup>1</sup> Psychologist, Graduate in Psychology. Master (c) Cognitive Development. Auditor Accountant School, Diego Portales University, CP 9761067. Email: [cristian.jofreb@mail.udp.cl](mailto:cristian.jofreb@mail.udp.cl). ORCID: 0000-0003-1213-2900.

## Abstract

The teaching-learning process generated within the Higher Education system framework remains a constant of analysis and tension. The economic and sociocultural configuration of the 21st century has evoked a recurring idea about having professionals who are increasingly prepared to adapt to changes and generate effective social interactions. When delving into the graduation profiles of Higher Education careers, we can identify many socio-emotional skills expected to be developed during the formative journey. However, methodologies, assessment instruments, teaching strategies, and the process of internships, which are supposed to promote this training objective, still need to be improved regarding the clarity of their results and purposes. As a way of analyzing possible opportunities to improve the training process of internships and their link with the student's socio-emotional development, this article reflects on the supervisory role of the teacher during this training milestone. We are considering the teacher as a mediator of learning and the potential to promote cognitive processes such as Metacognition and Emotional Regulation in the student undergoing an internship. Discussing this area in the formation of Higher Education is expected to encourage the development of teaching within a framework of ensuring the quality of education and that this process effectively promotes essential skills throughout life.

*Keywords:* higher education, teaching, internship, socioemotional skills, metacognition, emotional regulation

## Socio-Emotional Skills and Higher Education for the 21st Century

From a series of experiences and research carried out both nationally and internationally, the need to establish improvements in the training processes of Higher Education institutions has significantly advanced in areas such as teaching, study modalities, research, innovation-creation, economic sustainability, and corporate governance (Brunner, 2008, 2014). Within these, the assurance of feasible quality to acquire skills declared in the graduation profiles prevails extensively (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2008, 2017).

In the words of Barnett (2009), the training provided by Higher Education is directly challenged by the development of skills that help people to be inserted effectively in 21<sup>st</sup>-century society. These skills would benefit people with a professional degree to have better tools to quickly adapt and deal with changes, as well as to be flexible in facing scenarios and challenges throughout life. This would favor the development of critical

skills for the evolution of societies in the present and future of this 21st century (Barnett, 2009, 2021).

Other investigations have highlighted how important it is for people to develop those socio-emotional skills that favor interaction and social integration for effective development in society and that allow the necessary adaptation and flexibility to face the changes that the labor market of open economies is hastily boosting (Kautz et al., 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

It is essential to consider that, depending on the properties from which socio-emotional skills are observed, they could take up names such as generic competencies, socio-emotional competencies, transversal competencies, transferable competencies, soft skills, non-cognitive skills, or even personality traits. Heckman (2006) states that all these skills correspond to those that cannot be measured through standardized instruments for assessing IQ or performance using a mental operation. He points out that personality traits can be interchanged with non-cognitive or socio-emotional abilities since all psychological measurements can be calibrated in measuring a behavior or task (Heckman et al., 2006; Kautz et al., 2014).

When referring to the definition proposed by the research carried out by the OECD, it is established that socio-emotional skills refer to the skills that regulate thoughts, emotions, and behaviors (OECD, 2018). Socio-emotional skills impact how the subject develops and obtains personal and social results throughout life, including those related to cognitive skills (Attanasio et al., 2020; Schleicher, 2019; Sorrenti et al., 2020). This definition by the OECD is the one that this article will use to refer to any ability declared in the graduation profiles concerning students as future professionals in the higher education system. These abilities include working as a team, communicating effectively, empathizing, persuading, solving conflicts, making decisions, and leading others (CINDA, 2017; González, 2015).

## **Socio-Emotional Skills Applied to the Labor Market**

One of the most relevant areas for constant improvement of the organizational context in which professionals who graduate from the higher education system work corresponds to organizational psychology. This disciplinary area has had significant relevance in contributing to and promoting psychological well-being by focusing on boosting organizational development. We can

mention theories from this area, such as the conservation of resources and the model of resources-demands, as well as the focus placed on the construction of culture and organizational environment, the development of leadership in its various dimensions and perspectives of analysis, the engagement (Collings, 2014; Hobfoll et al., 2018; Mason et al., 2009), as well as in the integration of new behavioral and functional models in the processes of personnel selection and career ladder development.

To promote the development of motivating work environments and personal well-being, some organizations are ensuring that the recruitment and selection processes they implement give rise to a greater emphasis on identifying personal aspects that operate on a social level. This is supported by the fact that a candidate with a better assertive communication capacity is more likely to resolve a conflict or internal debate with another than someone who does not have this socio-emotional skill developed (Guerra-Báez, 2019; Jääskelä et al., 2018; Succi & Canovi, 2020).

## Internship and an Opportunity for its Development

Instances of internship process have an essential role in developing socio-emotional skills as they aim at the student implementing an accumulation of learning and experiences acquired during the training process and that, in a natural professional environment, students can run their skills and develop them towards the end of their studies and professional insertion in the labor market (Lemaitre, 2019; González, 2015;). Here is the question of how universities and their programs can make sure that this is so? and if an entity such as the *National Accreditation Commission* should move towards an active role of supervision for quality assurance (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2015, 2020, 2021a, 2021b; translated to National Accreditation Commission).

According to the previous context, considering the internship space to emphasize the development of socio-emotional skills would be an excellent opportunity to support a progression of these skills currently in demand in professional practice. However, this training process is currently devoid of a support process delimited by aspects of quality assurance in education (CNA, 2013, 2014, 2015, 2021a, 2021b). This means that the existing policies are somewhat of a guide that leaves much room for how a process of insertion, progression, development, and evaluation of internship is implemented (CINDA, 2017; Opazo et al., 2019).



## The Teacher as a Mediator in the Development of Socio-Emotional Skills

The role of a teacher as a mediator favors the student's ability to capture and process information (Dignath, 2016; Kaur et al., 2019; Lee & Brett, 2015; Oonk et al., 2020; Yusof et al., 2015); in addition to collaborating in the identification and construction of a more effective response, either in the resolution of conflicts, frustrations, and opportunities for improvement, as well as in the execution of effective, empathetic and assertive communication (Darling-Hammond, 2006; Karlen et al., 2020; Talvio et al., 2016).

Vygotsky proposed mediation as an instance to take a person from their Zone of Real Development to their Zone of Proximal and Potential Development (Baquero & Cárdenas, 2019; Kivunja, 2014). Likewise, Feuerstein, in his theory of cognitive modifiability, brings together the arguments and proposes a model of Mediated Learning Experience in which structural cognitive modifiability is possible through the mediation process (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein & Jensen, 1980). Therefore, considering the instance of interaction between the teacher and the student in the internship process allows us to ponder mediation as a tool that would benefit the student's development, both cognitively and emotionally, facilitating the development of their socio-emotional skills in the internship process (Darling-Hammond, 2006, 2016; Milkman et al., 2021; Winsler et al., 2014).

In the analysis conducted by Yeager (2017), within the framework of socio-emotional learning, he delves into studies carried out on subjects who belonged to secondary educational levels. He identified that the levels of development of socio-emotional skills were lower than those possible to stimulate in students of primary levels due to the flexibility and adaptation in the self-perception that the subjects present at an early age. However, in the same study, it is stated that one of the most relevant aspects of dealing with adolescent and pre-adult students was their construction of beliefs and type of mentality regarding their personality. Developing socio-emotional skills is more difficult in subjects with a static belief regarding their personality than in those with a dynamic and changing view of it (Duckworth & Gross, 2020; Dweck & Master, 2008; Yeager, 2017).

This way, an opportunity for higher education institutions shows up to face the challenge of developing socio-emotional skills effectively during

the internship process. (Agnoli et al., 2019; Barr et al., 2020; Correia & Navarrete, 2017).

So, with all this context on socio-emotional skills, we may wonder why we are not moving on ahead of these challenges. Is this an informed decision or an ignored one? Complexities of non-modifiable beliefs? Lack of resources or weak interest? (Barnett & Guzmán-Valenzuela, 2017; Bernasconi, 2017).

## How to Face the Challenges of Higher Education?

Socio-emotional characteristics have begun to be considered a highly relevant variable for the recruitment and selection processes of many organizations and institutions in the labor market, all disciplines considered, without distinction (Lemberger et al., 2012; Vivekanandan & Medjy, 2020).

The internship carried out by students is developed within a framework of theoretical-practical training aiming to approach the labor reality of their disciplinary area. It is expected to happen during the end of the academic training process. The main aim of this is that through the execution of a series of tasks and activities, the students can navigate social interactions that help their development as professionals by training technical and disciplinary skills and social-emotional skills. All this is through an exercise of reflection expected to be made by the student linking both the theoretical-conceptual aspects learned during their training and the results and relationships of their practical action in the labor context of participation (Brunello & Schlotter, 2021).

The socio-cultural historical aspect's impact on human development is directly linked to its cognitive and affective system construction. The substantial contribution of this article is to propose that internships can be enhanced enough so that they are conceived as an instance to promote socio-emotional skills (Chernyshenko et al., 2018; Soto et al., 2021; Yeager, 2017) through the development of metacognitive ability (J. H. Flavell, 1999) and emotional regulation (Gross, 2014; Gross & John, 2003), because they count on a teacher who acts as a mediating agent (Feuerstein et al., 2002).

## Guidelines for the Development of Socio-Emotional Skills

Research carried out in the educational field has raised the importance of paying attention to the type of training we provide and how we train today-and-tomorrow citizens. These investigations propose that current and future society will require socio-emotional skills (Attanasio et al., 2020; Bisquerra & Pérez, 2007; Jones et al., 2013). These investigations propose that current and future societies will require socioemotional skills, as the challenges that the technification of workplaces will bring to people will modify their work and how they will have to face changes and adapt to them (Barnett Ronald, 2021; OECD, 2019).

The educational system in our country has a strong emphasis on cognitive development. This aspect impacts a predominant culture that makes opportunities to improve the educational systems invisible (García-Blanco & Cárdenas-Sempértegui, 2018; Leihi & Salazar, 2017; McGowan, 2018). It is also directly detrimental to comprehensive academic-professional training that seeks human development throughout life, emphasizing cognitive and emotional-affective processes (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Butler et al, 2017).

The programs taught today in the university system have a graduation profile that considers a series of aspects to be achieved during and at the end of a study plan (CNA, 2021b, 2021a). However, the disciplines pose socio-emotional skills as learning outcomes that are hardly measured and evaluated with relevant criteria that ensure the achievement and acquisition declared (CINDA, 2017; González, 2015; Möller & Gómez, 2014).

The role of the teacher who acts as a supervisor of an internship (González, 2015) unfolds in various considerations: 1) area of the discipline. 2) structure or shift of time to carry out internship. 3) Quantification of Transferable Credit Systems of an internship. 4) formative milestone in which the internship begins. 5) product required to pass the practice. 6) supervision strategies (site visits, meetings, others).

The training space of an internship has been poorly addressed by research. We can highlight a fertile space to deepen and develop further studies in this field (McHugh, 2017). Different is the existing phenomenon with research aimed at delving into university teaching. These analyse a set of variables that affect the task and role of the teacher and that consider

affective-motivational aspects in the teaching-learning process in their analyzes due to the importance of these factors for the teaching exercise (Bao, 2020; Dawson et al. al., 2021; Kramarski & Heaysman, 2021; Rombout et al., 2021; Virtanen & Tynjälä, 2019).

## **Metacognition and emotional regulation as a basis for socio-emotional skills**

When we consider the definition that the OECD established from the measurement carried out on children and young people aged 10 to 15, the model of the five great socio-emotional skills emerges as an attempt to organize these abilities into categories from a systematic, comprehensive, and balanced consideration of the socio-emotional skills of individuals. These are Openness to experience, Conscientiousness, Emotional stability, Extraversion, and Agreeableness. Here, Metacognition and Emotional Regulation are transversal because of their high relevance in lifelong learning, adjustment to the context's requirements, and the results of people's performance (OECD, 2018).

The development of metacognition and emotional regulation is established in a constant interaction between revaluing thoughts and our perception of such thoughts (Boekaerts, 1996, 2011). This structure is developed through new observation and review strategies; the presence of a mediator is recommended to develop potential in the mediated (Kozulin, 2011).

## **Higher Education with Metacognitive Objectives?**

Metacognition is a concept developed by Flavell (1987), who initiated questions regarding the internal mental dialectical process in which the subjects think and reflect on their thoughts. Here we come across the concept of regulating cognitive processes and cognitive activity. This concept allows planning, regulating, controlling, and evaluating the actions carried out by the subject before, during, and after their experiences take place in order to optimize their execution of specific tasks or in their global performance (J. Flavell, 1987; van Vliet et al., 2015).

Developing the metacognitive process allows us to assume the person's stronger possibilities of learning when facing information processing. Therefore, self-regulated learning is also in the picture when we talk about metacognition. With self-regulated learning, the subject generates behavior and a mental disposition to receive and learn new information (Bandura, 1991; Winne, 2017; Zimmerman, 2013).

The situated perspectives of learning consider that it emerges in instances of highly dynamic interaction and where knowledge is built collaboratively, giving way to relevant aspects in the field of co-regulation and shared regulation (A. F. Hadwin et al., 2011; A. Hadwin & Oshige, 2011; Schunk, 1991; Zimmerman & Schunk, 2011). This preponderance given to the self-regulation of learning refers to the existence of the metacognitive process that a subject employs for the state, behavior, motivation, and emotions that are in constant movement, producing a state from which the person conducts a continuous process of planning, monitoring, evaluation, and change (A. F. Hadwin et al., 2017). Efklides et al. (2017) raises the relevance of establishing aspects related to motivation and emotional elements that impact the metacognitive processes that the subject faces to move towards greater effectiveness in their learning.

When metacognition has an effective development for the person, carrying out this cognitive process provides a clear understanding of the objectives of the task and, in this way, being able to control their progress and adjust their actions and strategies (Pintrich, 2002).

Some studies on metacognition self-regulation strategies show improvements in emotional and motivational aspects of tackling mathematical problem-solving in the pre-adolescent population. However, there are few advances in higher education regarding these issues and their relevance to human development during training (Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014). This aspect is an important consideration given the possible analyzes to be carried out by the students who are in a learning process during an internship and before which they would require a greater metacognitive exercise that involves adaptive thinking, motivation, emotion, and behavior (Järvelä et al., 2021).

Zimmerman (2013) points out that those students who proactively set higher goals show greater interest in continuing to learn since they develop effective strategies to monitor their progress and are more willing to receive

and ask for feedback. The fact that the student is exposed to a mediating teacher of their metacognitive process supposes many benefits that impact motivation and affectivity, such as academic and social performance (Zimmerman & Schunk, 2011).

In this case, establishing metacognitive development as a focus on internship is to try to make students aware of their learning during a training process in which they find themselves in a context of dynamic social interaction where their motivation, emotions, and affectivity will be constantly stressed by the demands of that social environment (Schunk & Greene, 2018; Winne, 2017). High metacognitive levels would help use strategies to review, correct or modify actions during the practical exercise by reevaluating thoughts, feelings, and behaviors to enable greater psychological well-being (Panadero, 2017).

## Emotions with or without Regulation?

Research in the field of emotions has advanced significantly in the last 50 years, favoring the identification of elements such as the importance of understanding cognition as a single process together with emotion, that is, cognition-emotion as a single bidirectional process (Clore & Pappas, 2007; Izard et al., 2011). In the words of Hoemann and Barrett (2019), theories of emotion have often kept artificial boundaries, pointing out that there was a separation between cognition and emotion. Research in recent years has made it possible to eliminate these assumptions since the brain builds emotional concepts, cognitions, and perceptions to guide the subject's action.

According to Barrett and Gross (2001), emotion is a central characteristic in any psychological model of the human mind. It is defined as a set of psychological states of the subjective experience as well as expressive behavior and peripheral physiological responses. This would still have tension regarding what characterizes emotions, the variability in responses associated with any emotion, and the fact that all mental states would involve subjective experience, expressive behavior, and physiological responses.

Advancing in understanding the emotional experience in a situated and dynamic way seems highly relevant due to the adaptive response guided by the situational context. Even if this is either by the contrast in inferring

about a particular social context or thinking about an evaluation that is relevant to personal goals (Gross, 2015; Hoemann & Barrett, 2019).

Emotion regulation is a complex and interdependent combination of processes that regulate and perform regulation, such as emotional neural systems that regulate emotions automatically or those in which cognitive neural systems functionally regulate an emotion with bidirectional influences on each other (McRae & Zanolia, 2018).

Among the various analytical perspectives that are placed above the understanding of emotion regulation, this article will use the vision that Gross (2015) establishes. He points out that emotions would be those transitory changes in subjective experience, behavior, and physiology of the subject that, in turn, emerge from an interaction between internal or external signals that are outstanding at a motivational level. Thus, the emotional regulation process model that it addresses considers five points in which emotion can be regulated in its transit by 1) selection of the situation, 2) modification of the situation, 3) deployment of attention, 4) cognitive change, and 5) response modulation. An extension regarding a cycle in emotional regulation is added later. This would be made up of the stages of a) identification (aimed at regulating emotion), b) selection (defines which strategy to use to regulate emotion), and c) implementation (aimed at using a specific action that is appropriate to the situation) (Gross, 2015).

Psychological well-being strongly emphasizes emotional regulation, an essential basis for producing this well-being. However, the differentiation of emotions, such as experiencing and labeling, has been indicated by some studies as an essential aspect in facilitating effective emotional regulation (Kalokerinos et al., 2019).

Research that has addressed the regulation of emotions in higher education students poses the challenge of advancing in identifying these processes in early adulthood since some results show an increase in the search for social support over repression. However, the cognitive reappraisal would decrease over time while coping with substance use would increase. Women would use more adaptive emotional regulation strategies than men. Likewise, commitment and social ties tend to predict more adaptive coping over time (Alonso-Tapia et al., 2020; Park et al., 2020).

Advances in studies about emotion regulation have favored a greater focus on educational processes, either from the interaction of the learner as in the interaction of the teacher with the student, promoting research development in areas of social and emotional learning as an objective of the teaching-learning process (Alonso-Tapia et al., 2020; Harris et al., 2022; Myyry et al., 2020; Soto et al., 2021).

Somehow, advances originating in emotions have been limited to less research in the higher education system. However, the study of emotion has meant a significant advance related to the sciences of human development since it allows us to install a reflection on internship and the possibilities of improving it by placing the model of emotional regulation in the teaching supervision, which seeks to impact motivation, affection and relevant metacognition during the training experience (Dignath, 2016; Kaur et al., 2019) so that the students manage to generate strategies that help regulate their learning behavior in harmony with their emotions (Efklides et al., 2018).

## **Emotional Regulation and Metacognition from the teaching mediation**

Observing socioemotional skills as the relationship between behavior, motivation, context, affections, metacognition, and social interactions that are preponderant in student learning (Butler & Cartier, 2017; Schunk & Greene, 2018; Winne, 2017) would favor the development of cognitive strategies for the reassessment of thought, self-perception, and self-regulation. This way of observing benefits the student's metacognitive ability during their practical training process, as well as their ability to regulate their emotions by generating an exercise that seeks the development of their attentional and motivational mechanisms (Bondarenko, 2017; Kazemitabar et al., 2021).

Boekaerts (2011) integrates emotional regulation with the self-regulation of learning, given its relevance in metacognition as this would encourage social collaboration, generating a state of mind that drives better learning (Boekaerts, 2011).

On the one hand, generating a formula that favors the learning and development of these cognitive, emotional, and affective processes in a



student would be based on Vygotsky's sociocultural theory, specifically in the concept of the zone of proximal development. On the other hand, it would also lie in Feuerstein's theory of mediated learning and structural cognitive modifiability. This, since both would be based on a vision of intelligence linked to a constructive and dynamic aspect in time, as well as in an evaluative process of approximation to a teaching phase in which the teacher or examiner acts as a mediator in the process to produce mediated potential performance (Kivunja, 2014; Kozulin et al., 2010; Perinat, 2011).

Vigoya (2005) points out that every teacher might impact learning, either negatively or positively, depending on their personal and professional attitude at the moment of interaction with the student. All disposition and motivation would then impact how the student reacts during a teaching-learning process so that the promotion of cognitive strategies and socio-emotional skills requires a mediating agent that gives importance to the conditions and climate of mediation (Feuerstein et al., 1981c; Vigoya, 2005).

Delivering the appropriate and necessary tools that seek the development of those people who decide to train in a Higher Education institution is relevant because it provides a society of the future with professionals who require training that ensures both personal and social growth for their involvement and contribution to such society (van Kleef & Côté, 2022; Yeager, 2017).

The influence that socio-emotional skills have regarding cognitive abilities and people's success when participating in society (Almlund et al., 2011; Borghans et al., 2008) leads us once again to give importance to the role of a teacher as a mediator of the experience and learning, with interest in improving metacognitive and emotional regulation skills and strategies (Feuerstein, et al., 1981a; Roberts & Mroczek, 2008; Sternberg, 2021).

Let us consider Feuerstein's structural cognitive modifiability proposal in terms of the belief that every human being has the potential for change (Feuerstein et al., 2006). We could analogize the mediated learning experience (MLE) with teacher support in the internship. The mediating teacher is the one who will favor the development of the student, so that the future affective stimuli that he faces alone are significant and help the flexibility and plasticity of his structural cognitive schemes (Feuerstein, et al., 1981b; Kozulin, 2010).

## Discussion and Conclusion of the Proposal with a View Towards its Future Development

Carrying out a development proposal for the learning processes experienced during the internship in Higher Education is considered crucial as it is a formative milestone. The internship process is still a space to continue reflecting on the impact it can have on student learning, their personal development, and their socio-emotional skills (CASEL, 2019; Duckworth et al., 2019; Duckworth & Yeager, 2015) along with benefits in the development of formative quality (Brunello & Schlotter, 2021; OECD, 2018).

The weak development of instruments that help the evaluation of socio-emotional skills (Brunello & Schlotter, 2021; Kautz et al., 2014) is an aspect that would influence how we perceive the seeking to guarantee a higher education that intends to take responsibility for the development of these. Various investigations in these areas suggest that the difficulties in measuring these constructs in people lie in the diversity of socio-historical-cultural contexts behind each student. This situation would threaten the construction of clear mechanisms and devices that seek development on these issues. This is why further theoretical and empirical research on this phenomenon is required in the context of Higher Education.

Likewise, proposing metacognitive ability and emotional regulation as basic cognitive processes to advance the development of socio-emotional skills would allow access to validated instruments in these areas, favoring the development of relevant actions to teaching (Barrett & Gross, 2001; Boekaerts, 2011; Extremana, 2018). However, in the same way it is necessary to advance in the adaptation of instruments with a view to developing valid and reliable forms of measurement during internships (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Higher Education institutions need to observe their practical training processes, moving towards the configuration of new ways to seek improvements in educational quality. Although it is necessary to state that, due to the multiplicity of aspects involved in human development, it is complex to assume that only the existence of a training improvement in an internship will achieve the development of socio-emotional skills (Barbot et al., 2020; Kahneman & Tversky, 2013; Kandel, 2013). For this reason, it is necessary to establish a global analysis of the entire formative trajectory

process, incorporating curricular and extracurricular activities as part of this academic-professional system of Higher Education, together with the types of accompaniment, whether face-to-face, semi-face-to-face or virtual, given the framework of the proliferation of platforms with training objectives in this system.

To strengthen the group and institutional teaching exercise through a shared and disclosed strategy, it is proposed to advance the existence of devices that recognize the work of teachers who act as supervisors and mediating agents in front of their students—seeking the installation of dynamic measurement and evaluation processes with instruments that standardize the approach to the student, monitoring, and feedback (Lane & Smith, 2021; McGowan, 2018; Sumarni et al., 2018).

The ministerial institutional framework must advance in greater recommendations and guidelines regarding the stages of professional practical training and the role of teaching in terms of the development of socio-emotional skills during that stage. Otherwise, there will continue to be variability in the effectiveness and quality of the various training processes and experiences that students have to promote their socio-emotional development, which impacts their social and economic mobility (CINDA, 2017).

The training that is delivered in higher education institutions during the internship process could greatly benefit if it advances to the formulation of an analysis that establishes the following three dimensions as main axes: curriculum, student, and teacher (Barnett, 2021; Brunner et al., 2020; Guzmán-Valenzuela et al., 2020).

In the curricular field, it seems urgent to progress in the elaboration of questions and answers that establish how the learning objectives and the socio-emotional skills indicated as part of a graduation profile are fulfilled. This is to benefit the configuration of dynamic mechanisms and devices that seek to improve the training context, whether face-to-face, semi-face-to-face, or virtual, that favor lifelong learning, highlighting the qualitative aspect of the training delivered within the framework of a constructive and dynamic teaching-learning process.

It is necessary to see the student as the leading dimension because this would allow the establishment of greater proposals that advance to

establish measurement and evaluation strategies for the students and their metacognitive and emotional regulation processes, given their strong links with the socio-emotional skills and the objectives that the student is expected to carry out during their internship. This can be done by ensuring the development of both technical-disciplinary skills and socio-emotional skills in the professional context. This instance should consider a strong emphasis on how the student can configure a series of strategies that support the continuous development of their socio-emotional skills throughout their lives.

When considering teaching as the central dimension, we refer to the creation of strategies that allow the standardization of the supervisory role the teacher performs, which emphasizes how he implements actions that allow evaluation, monitoring, and feedback that focus on mediating the learning and potential development of the student by using the experiences acquired in the internship space, thus becoming a mediator of the potential development of the student.

Along with seeking how to improve the role of the teacher and take this responsibility as a mediating agent, it is necessary to move forward to identify which socio-emotional skills the teacher deploys in his or her exercise since the development of university teaching presents less emphasis on the preparation and formation of these aspects. An opportunity for improvement in this area would be to promote three relevant ways: 1) strengthen the selection processes in the incorporation of teachers who will perform internship supervision roles. 2) install continuous training processes and construction of learning communities to develop these topics to promote active agents in a teaching-learning process focusing on socio-emotional skills. 3) Generate recognition for those who standardize their measurement-evaluation processes considering dynamic applications instead of a traditional static application.

When will the Higher Education system be ready to tackle the development of socio-emotional skills? How to promote a kind of teaching that, up to this day, continues to try to focus on the student? How to take advantage of the virtual training scenario and integrate the development of the teacher's socio-emotional skills?

To enable actions in this dimension of educational improvement, in the short term, we need to consider a review of the curricular frameworks

to establish the existence of robust instruments that allow dynamic and continuous measurement and evaluation of the student's practical training process, emphasizing socio-emotional skills. Given this, it is possible to use instruments that measure metacognitive skills, such as those that seek a self-report of emotional regulation.

In the medium term, we must consider the construction of instruments related to both the measurement of cognitive skills and socio-emotional skills in specific milestones of the academic program that are delivered to each student as reports with general recommendations to follow during their training. In turn, we should integrate theoretical-practical aspects in teacher training programs that promote socio-emotional skills, human development sciences, and lifelong learning, emphasizing the quality of interaction with the student and mediation to favor their cognitive, emotional, and affective development.

In the long term, it is necessary to make use of the technological capacities of the institutions to begin with the registration of student information with a focus on Big Data, using performances in formal and non-formal contexts in order to favor their performance monitoring throughout the academic trajectory and later allow more personalized feedback of the student in practical learning spaces.

With a view to a greater development of virtual training courses or e-learning, it is essential to consider, from the construction of the instructional design, the use of Machine Learning that uses exercises based on both individual and group problem-solving to favor the creation of algorithms that help to configure personalized responses to the student and that encourage their development of socio-emotional skills.

For all the above, the objective of this article is to promote a topic of relevant interest for those who participate in higher education institutions as decision-makers, researchers, teachers, and future practitioners, as well as for the field of public policy and the need to build substantial improvements that help continuous human development throughout life, as is the case with socio-emotional skills and its relevance for family, educational, work and social participation in general.

## Bibliographic references

- Agnoli, S., Mancini, G., Andrei, F., & Trombini, E. (2019). The relationship between trait Emotional Intelligence, cognition, and Emotional Awareness: An interpretative model. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01711>
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Wößmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 1-81). Elsevier. [http://jenni.uchicago.edu/personality\\_economics/](http://jenni.uchicago.edu/personality_economics/)
- Alonso-Tapia, J., Abello, D. M., & Panadero, E. (2020). Regulating emotions and learning motivation in higher education students. *The International Journal of Emotional Education*, 12(2), 73–89.
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G., & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Baquero, D. G., & Cárdenas, S. G. (2019). Habilidades transversales, desarrollo personal y profesional en la docencia a través de la plataforma Habilidadic. *Revista Conrado*, 15(70), 421-428.
- Barbot, B., Hein, S., Trentacosta, C., Beckmann, J. F., Bick, J., Crocetti, E., Liu, Y., Rao, S. F., Liew, J., Overbeek, G., Ponguta, L. A., Scheithauer, H., Super, C., Arnett, J., Bukowski, W., Cook, T. D., Côté, J., Eccles, J. S., Eid, M., ... van IJzendoorn, M. H. (2020). Manifesto for new directions in developmental science. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(172), 135-149. <https://doi.org/10.1002/cad.20359>
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440. <https://doi.org/10.1080/03075070902771978>

- Barnett, R. (2021). The activist university: Identities, profiles, conditions. *Policy Futures in Education*, 19(5), 513-526. <https://doi.org/10.1177/14782103211003444>
- Barnett, R., & Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, 73(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0003-2>
- Barnett Ronald. (2021). Hacia una universidad ecológica (Nota conceptual de Ronald Barnett). *Futures of Higher Education*. IESALC-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Barnett-ES-.pdf>
- Barr, N., Beaty, R., & Seli, P. (2020). Autonomy and control across cognition: insights from creativity, memory, mind wandering, and reasoning research. In D. Preiss, D. Cosmelli, & J. Kaufman (Eds.), *Creativity and the Wandering Mind: Spontaneous and Controlled Cognition* (pp. 25-54). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-816400-6.00002-x>
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 286-310). Guilford Press.
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Centro UC Políticas Públicas: Temas de La Agenda Pública*.
- BisquerraAlzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408-425). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch26>
- Bondarenko, I. (2017). The Role of Positive Emotions and Type of Feedback in Self-regulation of Learning Goals Achievement: Experimental Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 405-411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.080>

- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Weel, B. T. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.972>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R. M. Lerner, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brunello, G., & Schlotter, M. (2021). Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and Their Development in Education & Training Systems. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1858066>
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 451-486. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200010>
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en américa latina: Naraciones en escenarios divergentes. *Educacion XXI*, 17(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Brunner, J. J., Ganga-Contreras, F., & Labraña-Vargas, J. (2020). Universidad y protesta social: una reflexión desde Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-22. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.32.814>
- Butler, D., Perry, N. E., & Schnellert, L. (2017). *Developing self-regulating learners*. Pearson Education, Inc..
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2017). Advancing Research and Practice about Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 352-369). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048.ch23>
- CASEL. (2019). *Frameworks Briefs: CASEL's Framework for Systemic Social and Emotional Learning*. CASEL. <https://casel.org/history/>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. L. E. González & H. Ayarza (Eds.).



- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2017). *Evaluación Del Logro De Perfiles De Egreso: Experiencias Universitarias*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias.pdf>
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Clore, G. L., & Pappas, J. (2007). The Affective Regulation of Social Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 70(4), 333-339.
- Collings, D. G. (2014). Toward mature talent management: Beyond shareholder value. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 301-319. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21198>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2013). *Guía para la autoevaluación interna: Acreditación institucional universidades*. 1-148.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2014). *Operacionalización de las Pautas Evaluación para la Acreditación Institucional Comisión Nacional de Acreditación*.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. <https://www.cnachile.cl/Documentos de Paginas/Glosario Pregrado.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2020). *Criterios y estándares para la acreditación de universidades*.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021a). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. [https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos\\_cye.aspx](https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx)
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021b). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de Programas*.
- Correia, R., & Navarrete, G. (2017). Social cognition and executive functions as key factors for effective pedagogy in higher education. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02016>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- Dignath, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2020). Behavior change. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 161, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.09.002>
- Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(47), 23499-23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 31-50). Taylor & Francis.
- Efklides, A., Schwartz, B. L., & Brown, V. (2018). Motivation and affect in self-regulated learning: Does metacognition play a role? In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 64-82). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-5>
- Extremiana, A. A. (2018). Cognition, Metacognition, and Learning. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13, 163-187. <https://doi.org/10.14632/mjse.2018.13.163>

- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S, Falik, L., & Rand, Y. (2002). Dynamic assessment: the LPAD and a critical review of other dynamic approaches. In *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment divide theory, instruments, and techniques*. Icelp Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part 1 Theoretical and conceptual foundations, Part 2, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP Publications.
- Feuerstein, R., & Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44(4), 401-423. <https://doi.org/10.1080/00131728009336184>
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mintzker, Y., & Jensen, M. R. (1981a). Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. *Journal of Special Education*, 15(2), 269-287. <https://doi.org/10.1177/002246698101500213>
- Feuerstein, R., Miller, R., Rand, Y., & Jensen, M. R. (1981b). Can Evolving Techniques Better Measure Cognitive Change? *The Journal of Special Education*, 15(2), 201-219. <https://doi.org/10.1177/002246698101500209>
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1981c). The Dynamic Assessment of Retarded Performers. *Canadian Society for the Study of Education*, 6(3), 117-120.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Reviews Psychology*, 50, 21-45. [www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org)
- García-Blanco, M., & Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). Job placement in higher education. The Latin American perspective. *Educacion XX1*, 21(2), 323-347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16209>
- González, L. E. (2015). *La Formación Práctica en la Universidad y su Impacto en el Perfil de Egreso*. Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Centro Interuniversitario de Desarrollo.

- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 3-20). Guilford Publications.
- Gross, J. J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Guzmán-Valenzuela, C., Barnett, R., & Labraña, J. (2020). Consensus and dissensus: changing perceptions of the public dimension of universities in a marketised environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1658850>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. In D. Schunk & J. Greene(Eds.) (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2<sup>nd</sup> ed). Routledge. <https://www.researchgate.net/publication/313369294>
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264. <https://doi.org/10.1177/016146811111300204>
- Harris, V. W., Anderson, J., & Visconti, B. (2022). Social, emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. *Motivation and Emotion*, 46(2), 226-253. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1>

- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6<sup>th</sup> ed). McGraw-Hill.
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hoemann, K., & Barrett, L. F. (2019). Concepts dissolve artificial boundaries in the study of emotion and cognition, uniting body, brain, and mind. *Cognition and Emotion*, 33(1), 67-76. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1535428>
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Järvelä, S., Malmberg, J., Haataja, E., Sobocinski, M., & Kirschner, P. A. (2021). What multimodal data can tell us about the students' regulation of their learning process? *Learning and Instruction*, 72, 101203. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.004>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. In L. C. MacLean & W. T. Ziemba (Eds.), *Handbook of the Fundamentals of Financial Decision Making* (Issue 2). World Scientific. <https://doi.org/10.1142/8557>

- Kalokerinos, E. K., Erbas, Y., Ceulemans, E., & Kuppens, P. (2019). Differentiate to Regulate: Low Negative Emotion Differentiation Is Associated With Ineffective Use but Not Selection of Emotion-Regulation Strategies. *Psychological Science*, 30(6), 863-879. <https://doi.org/10.1177/0956797619838763>
- Kandel, E. (2013). The new science of mind and the future of knowledge. *Neuron*, 80(3), 546-560. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.10.039>
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' Professional Competences in Self-Regulated Learning: An Approach to Integrate Teachers' Competences as Self-Regulated Learners and as Agents of Self-Regulated Learning in a Holistic Manner. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>
- Kaur, I., Shri, C., & Mital, K. M. (2019). The Role of Emotional Intelligence Competencies in Effective Teaching and Teacher's Performance in Higher Education. *Higher Education for the Future*, 6(2), 188-206. <https://doi.org/10.1177/2347631119840542>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*, (110). <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Kazemitabar, M., Lajoie, S. P., & Doleck, T. (2021). Analysis of emotion regulation using posture, voice, and attention: A qualitative case study. *Computers and Education Open*, 2, 100030. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100030>
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21<sup>st</sup> Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Kozulin, A. (2010). Same cognitive performance, different learning potential: Dynamic assessment of young adults with identical cognitive performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(3), 273-284. <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.9.3.273>

- Kozulin, A. (2011). Learning potential and cognitive modifiability. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 18(2), 169-181. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.526586>
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 551-559. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.12.001>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL–SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Lane, R. D., & Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: Theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- Lee, K., & Brett, C. (2015). Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*, 46, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.001>
- Leihy, P., & Salazar, J. M. (2017). The moral dimension in Chilean higher education's expansion. *Higher Education*, 74(1), 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0034-8>
- Lemaitre, M. J. (Ed.). (2019). *Diversidad, autonomía, calidad: Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/>
- Lemberger, M. E., Brigman, G., Webb, L., & Moore, M. M. (2012). Student Success Skills: An Evidence-based Cognitive and Social Change Theory for Student Achievement. *Journal of Education*, 192(2-3), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022057412192002-311>
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/09645290802028315>



- McGowan, V. F. (2018). Higher Educations' Institutional Transparency of General Education Competencies, Assessment Measures, and Analysis of Assessment Data. *Faculty Articles & Research*, 3. [https://dc.swosu.edu/cetl\\_articles/3](https://dc.swosu.edu/cetl_articles/3)
- McHugh, P. P. (2017). The impact of compensation, supervision and work design on internship efficacy: implications for educators, employers and prospective interns. *Journal of Education and Work*, 30(4), 367-382. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1181729>
- McRae, K., & Zanolia, P. (2018). Cognition and emotion in Emotion Dysregulation. In Theodore P. Beauchaine, & Sheila E. Crowell (eds). *The Oxford Handbook of Emotion Dysregulation* (pp. 38-52). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190689285.013.4>
- Milkman, K. L., Gromet, D., Ho, H., Kay, J. S., Lee, T. W., Pandiloski, P., Park, Y., Rai, A., Bazerman, M., Beshears, J., Bonacorsi, L., Camerer, C., Chang, E., Chapman, G., Cialdini, R., Dai, H., Eskreis-Winkler, L., Fishbach, A., Gross, J. J., ... Duckworth, A. L. (2021). Megastudies improve the impact of applied behavioural science. *Nature*, 600(7889), 478-483. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-04128-4>
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en Carreras de Educación Básica en Chile. *Calidad En La Educación*, (41), 17-49. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000200002>
- Myyry, L., Karaharju-Suvanto, T., Vesalainen, M., Virtala, A. M., Raekallio, M., Salminen, O., Vuorensola, K., & Nevgi, A. (2020). Experienced academics' emotions related to assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1601158>
- Oonk, C., Gulikers, J. T. M., den Brok, P. J., Wesselink, R., Beers, P. J., & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*, 80(4), 701-718. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00510-9>
- Opazo, P. Díaz, V. & Lemaitre, M. J. (Eds.). (2019). *Análisis institucional: Un instrumento para la gestión eficaz*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/09/analisis-institucional-un-instrumento-para-la-gestion-eficaz.pdf>



- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *The future of education and skills Education 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success*. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Park, C. L., Williams, M. K., Hernandez, P. R., Agocha, V. B., Lee, S. Y., Carney, L. M., & Loomis, D. (2020). Development of emotion regulation across the first two years of college. *Journal of Adolescence*, 84, 230-242. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.009>
- Perinat, A. (2011). La Propuesta Socio-Cultural de Vygotsky Como Alternativa a la Vía del Desarrollo Biológico-Madurativo y a la Corriente Espiritualista. *Psicología: Avances de La Disciplina*, 5(2), 137-145.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31-35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x>
- Rombout, F., Schuitema, J. A., & Volman, M. L. L. (2021). Teachers' implementation and evaluation of design principles for value-loaded critical thinking. *International Journal of Educational Research*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101731>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and*

- performance (pp. 1-15). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-1>
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success. *IZA Discussion Paper* (13087). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3562877>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). Taking Skills Seriously: Toward an Integrative Model and Agenda for Social, Emotional, and Behavioral Skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26-33. <https://doi.org/10.1177/0963721420978613>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Sumarni, W., Supardi, K. I., & Widiarti, N. (2018). Development of assessment instruments to measure critical thinking skills. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 349(1). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/349/1/012066>
- Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T., & Lonka, K. (2016). The Benefits of Teachers' Workshops on Their Social and Emotional Intelligence in Four Countries. *Creative Education*, 07(18), 2803-2819. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.718260>
- Tzohar-Rozen, M., & Kramarski, B. (2014). Metacognition, Motivation and Emotions: Contribution of Self-Regulated Learning to Solving Mathematical Problems. *Global Education Review*, 1(4), 76-95. <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/63>
- van Kleef, G. A., & Côté, S. (2022). The social effects of emotions. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 629-658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
- van Vliet, E. A., Winnips, J. C., & Brouwer, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education, but effect does not persist. *CBE Life Sciences Education*, 14(3), 1-10. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-09-0141>
- Vigoya, F. (2005). The Mediated Learning Experience and the Mediator's Implications. *Profile*, 6, 177-185.

- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880-894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Vivekanandan, R., & Medjy, P.L. (2020). *21 Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? a landscape review*. Global Partnership for Education.
- Winne, P. H. (2017). Cognition and Metacognition within Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 36-48). Routledge/Taylor & Francis. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9781315697048-3>
- Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology*, 50(9), 2242–2254. <https://doi.org/10.1037/a0037161>
- Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>
- Yusof, Y., Roddin, R., & Awang, H. (2015). What Students Need, and What Teacher Did: The Impact of Teacher's Teaching Approaches to the Development of Students' Generic Competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.107>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 11237. <https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch1>



# Carga horaria y lectura comprensiva en estudiantes de Psicología de San Luis. Inquietudes pre y post pandemia

*Coursework hours and required readings for undergraduate San Luis psychology students. Concerns before and after the COVID pandemic*

---

Recepción: 24 de octubre de 2022 / Aceptación: 15 de diciembre de 2022

Sebastián Vázquez Ferrero<sup>1</sup>  
Marcela Andrea Ferrero<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.683>

## Resumen

En el marco de las acreditaciones de carreras de psicología en Argentina, y considerando entre otras cosas la diferencia de los tiempos reales de graduación contra los tiempos postulados en los planes de estudio, se decidió indagar sobre aspectos como la carga de lectura exigida al estudiantado y la cantidad de horas de cursada destinadas para cada curso. Para recopilar información al respecto, se administró una encuesta a estudiantes y docentes desde la Comisión de Carrera de la Facultad de Psicología y se realizaron estudios bibliométricos. El presente estudio es resultado de esa investigación.

*Palabras clave:* formación en psicología, bibliografía, carga horaria, programas

---

1 Doctor en Psicología. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Bélgica 976, San Luis, Argentina, CP. 5700. Correo electrónico: [sebastianvazquezferrero@yahoo.com.ar](mailto:sebastianvazquezferrero@yahoo.com.ar). ORCID: 0000-0002-4550-0004

2 Doctora en Psicología Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Falucho 1210, San Luis, Argentina, CP. 5700. Correo electrónico: [aferrero@unsl.edu.ar](mailto:aferrero@unsl.edu.ar). ORCID: 0000-0002-9035-5141

## Abstract

In context of the accreditation of psychology undergraduate programmes in Argentina, and considering among other things the difference between the actual graduation times and the times postulated in the study plans, the department of psychology decided to research aspects such as the required reading load for students and the number of hours of coursework for each course. In order to gather information in this regard, a survey was administered to students and faculty from the Psychology undergraduate program, and bibliometric studies were also conducted. The present study is the result of this research.

*Keywords:* psychology education, required readings, credit hours, syllabi

## Introducción

Este artículo surge a partir del interés en evaluar algunos aspectos referidos a las condiciones académicas del estudiantado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (desde ahora FaPsi-UNSL), en el contexto del cambio del actual plan de estudios, que data de 1996. Sin duda alguna impactado por las acreditaciones que atravesaron las carreras de psicología (Di Domenico & Hermosilla, 2019), este proceso fue iniciado en 2016 y aún no ha finalizado, siendo la pandemia uno de los motivos que detuviera los grandes avances realizados. Por otro lado, no son pocos los estudios que durante estos años han buscado abordar las transformaciones en la formación en psicología durante el marco de la pandemia (Salinas Contreras & Sánchez Torres, 2020).

Dentro de los aspectos académicos considerados a tal fin, nos interesa analizar específicamente la posible relación entre el tiempo requerido para la realización de la Carrera –cuyo plan de estudios debería formalmente realizarse en 5 años–, y dos aspectos puntuales: la bibliografía contenida en los programas de las asignaturas que componen la malla curricular y la carga horaria destinada a la consecución de la carrera. En ese sentido, se ha realizado un análisis cualicuantitativo de parámetros relacionados tanto desde el punto de vista de habilidades lectocomprendivas como de la carga de trabajo de las/os estudiantes. Este análisis nos ha permitido establecer la relación entre horas dedicadas al cursado y estudio y la cantidad y calidad de la bibliografía que el estudiantado tiene que leer y estudiar, y cuánto de su carga de trabajo total debería dedicar a estas actividades. Por otra

parte, si bien este estudio surgió en base a la enseñanza en forma presencial, los datos aquí volcados conservan su validez aún en tiempos en los que la virtualidad se instaló en el ámbito académico debido a la pandemia del COVID19. Efectivamente, la carga horaria del estudiantado y la cantidad y calidad de la bibliografía son parámetros que se han mantenido constantes en el mencionado plan de estudios y los programas analizados. Lo único que ha sufrido una modificación importante ha sido cómo los encuentros presenciales fueron reemplazados por encuentros virtuales simultáneos, y algunas actividades (especialmente las prácticas) han sido rediseñadas para adaptarlas a los cambiantes entornos producto de las diversas medidas sanitarias que se fueron adoptando, generando incluso actividades virtuales asincrónicas y no simultáneas (como la elaboración de videos). Así, es posible decir que la carga horaria se ha mantenido, aunque la presencialidad fuera mayoritariamente reemplazada por la virtualidad entre docentes y estudiantes para propender a la continuidad pedagógica. Por otra parte, estimamos que este estudio puede ser de utilidad para repensar aspectos como la magnitud de bibliografía contenida en los programas y la carga horaria de estudiantes y, así, obtener elementos que permitan favorecer su adecuación a futuros contextos académicos.

La selección de los mencionados factores como interés en este estudio se fundamenta en que fueron algunos de los temas destacados en el *Informe preliminar de la Encuesta a estudiantes de 4° y 5° año de la Licenciatura en Psicología sobre el plan de estudios 04 /96*, elaborado por la Comisión de Carrera de la FaPsi-UNSL en 2016, y el *Informe final de la evaluación realizada a partir de la encuesta a docentes sobre el plan de estudios Licenciatura en psicología 04/96* (Comisión de Carrera, 2016b). Efectivamente, en dichos informes se analizaron encuestas realizadas a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la FaPsi-UNSL con respecto a diversos aspectos de la vida académica, destacándose la preocupación por la relación entre la carga horaria de cursada y el tiempo de estudio que se requería acorde a la bibliografía incluida en cada programa de estudio.

## Método

Por su versatilidad y riguroso manejo de la documentación, no dudamos en recurrir a la perspectiva de la sociobibliometría para cumplir tal fin. El mismo, que abreva en la bibliometría más fundamentada estadísticamente, desde Lotka hasta otros autores, enfocada únicamente en medir aspectos de publicaciones científicas (Garfield, 1972), es retomado por un grupo de historiadores de Valencia para darle un giro copernicano. Tal grupo permitió redefinir el enfoque y plantear una línea que utilizara una integración entre métodos cuantitativos y cualitativos (Carpintero & Peiró, 1981), remarcando la consideración de la ciencia y sus publicaciones como instituciones sociales. En ese sentido, la potencia de interpretación de la sociobibliometría permite remontarse más allá de los meros resultados numéricos (Karandashev, 2006; Tsygankova et al., 2020), para pensar las complejas dinámicas entretejidas en las redes de los diferentes actores institucionales. Como paso inicial, por ende, se plantea consultar los documentos y planificaciones que los propios docentes de la carrera de psicología abordada elaboran, permitiendo observar aspectos no solamente de contenido, sino también formales y de diseño curricular. Dentro del campo de la psicología, la sociobibliometría se ha utilizado tradicionalmente en estudios de publicaciones periódicas y, en menor medida, mediante el análisis de programas de asignaturas. Las investigaciones recientes aplicadas al estudio de la enseñanza universitaria en psicología mediante este tipo de análisis cuanti-cualitativo de los programas de asignaturas se popularizaron de forma relativamente reciente, con apenas un único antecedente en 1999 (Brebba et al.) previo a la eclosión en el campo que realizara un estudio de 2008 (Vázquez-Ferrero & Colombo, 2008). En ese sentido, el presente estudio se enmarcaría dentro de las investigaciones ex post facto retrospectivas, por una vertiente (Montero & León, 2007) que implica la no explicitación de hipótesis previas ni la búsqueda de manipulación de variables. Por otro lado, al apoyarse sobre la encuesta tomada y elaborada por la propia comisión de carrera de la FaPsi, desde otras taxonomías también se podría pensar como un estudio exploratorio, que también ha permitido otras investigaciones (Ferrero et al., 2019).

Nos abocamos al análisis de diversos antecedentes académicos acordes al objetivo propuesto, muchos de ellos provenientes de realidades académicas diversas. Ello propició una mirada de conjunto en la cual poder situar nuestra propia realidad académica respecto del tópico de referencia.



En ese sentido, parte de la bibliografía relevada se desprende de contextos de formación que cuentan con sistema de créditos, pero ello no impide la estimación de cuántas horas de cursado presencial (y ahora de cursado virtual simultáneo) y cuántas de trabajo no presencial son requeridas para la consecución de una carrera. Efectivamente, el Área Europea de Educación Superior de la Unión Europea (EHEA por sus siglas en inglés), que plantea el sistema de Créditos, establece desde 2010 un instrumento para cuantificar el volumen de aprendizaje basado en la carga de trabajo que el estudiante necesita para alcanzar los resultados esperados de un proceso de aprendizaje en un nivel concreto. Ese medio es el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, o ECTS, por sus siglas en inglés. Si bien este sistema se afianzó con el proceso Boloña, ya formaba parte del Programa Erasmus con anterioridad a la unificación europea, tal como quedó expresado en el reciente Comunicado de París de mayo de 2018, surgido en el contexto del Área Europea de Educación Superior (EHEA, 2018). Lo planteado por este sistema adquiere especial interés en lo referido a la carga del trabajo del estudiante. En ese sentido, se sostiene que el cálculo de la carga de trabajo no debe basarse únicamente en las horas de contacto con el personal docente, sino que abarca todas las actividades necesarias para alcanzar los resultados del aprendizaje esperados, incluso el tiempo destinado al estudio, a la preparación de evaluaciones, a las actividades de evaluación en sí mismas y a las prácticas obligatorias, entre otras. En este sistema se asignan 60 créditos a la carga de trabajo de un año académico a tiempo completo (es decir, 40 horas semanales), 30 créditos a un semestre y 20 créditos a un trimestre, lo cual equivale a un promedio de 1600 horas anuales, 800 semestrales y aproximadamente 520 trimestrales (EHEA, 2015). Si bien este planteo no incluye la cantidad de créditos y horas para un cuatrimestre (que es la unidad de tiempo utilizada en las universidades argentinas para distribuir los ciclos lectivos), un sencillo cálculo matemático permite advertir que las horas de carga de trabajo correspondientes a un cuatrimestre serían de aproximadamente 650 horas, y dentro de las cuales habría que incluir todas las actividades de aprendizaje que realiza el alumnado, en forma presencial (o virtual simultáneo) y no presencial durante dicho período.

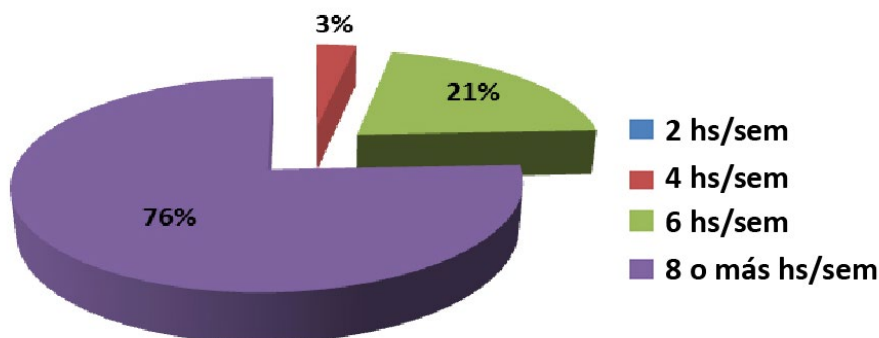
Con respecto a la relación entre horas presenciales y no presenciales se ha planteado que la misma no debe exceder una proporción de un 40% presencial y un 60% no presencial (Romero Medina, A., 2007). Estimamos en este punto que la situación de la educación virtual imperante durante

2019 no modifica significativamente estos parámetros, toda vez que el estudiantado tiene horas destinadas a la actividad virtual simultánea y horas destinadas al estudio y desarrollo de actividades académicas, también mayoritariamente virtual pero sin horarios necesariamente preestablecidos. Si bien existe acuerdo con respecto a que se calcula al menos 1:30hs de lectura por cada hora presencial, otros autores plantean que los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúan, entre otros aspectos, en promover la comprensión lectora relacionada al procesamiento de la información recibida, y muy especialmente en el campo de las humanidades. Desde esta perspectiva, se considera que ese cálculo como mínimo se duplica y permite estimar que serían necesarias al menos 3hs de lectura comprensiva por cada hora presencial (Pagani y González, 2002). Estas cifras se aproximan a lo desarrollado por autores dedicados a hábitos de estudio en estudiantes universitarios, que indican que el promedio de horas de lectura para cumplir satisfactoriamente los objetivos debe estimarse en un mínimo de 4:30hs por día (Alterio Ariola & Pérez Loyo, 2004).

Los resultados de la encuesta ad hoc referidos a la carga horaria en la Licenciatura en Psicología de la FaPsi-UNSL indicaron que el 85% de estudiantes señalaron necesitar entre 6 horas y 8 horas de estudio por semana para poder regularizar una asignatura, esto es, para poder cursar y aprobar instancias parciales de evaluación de cada curso. La cifra de estudiantes que afirman necesitar esa cantidad de horas aumenta al 97% cuando se trata de promocionar asignaturas, las que exigen un sistema de evaluación constante (Comisión de Carrera, 2016, p. 14 ver la Figura 1).

**Figura 1.**

*¿Cuántas horas semanales de estudio debería dedicarle para promocionar una asignatura?*

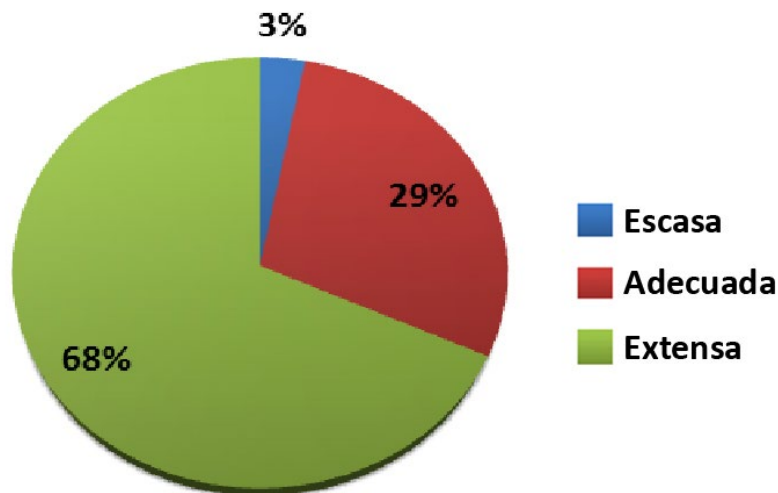


Cifras similares presentaron las respuestas dadas por docentes ante la misma situación, estimando que el alumnado necesita 6 horas o más semanalmente para regularizar una asignatura y 8 horas o más para promocionarla. Y coincidentemente con lo hallado en la bibliografía consultada, el estudiantado manifestó que las horas de estudio para lograr la regularización de las asignaturas ocupa en promedio casi la tercera parte de su carga de trabajo no presencial. Adentrándonos en el eje de la lectura comprensiva, se torna necesario considerar la cantidad de bibliografía que el estudiantado debe relevar y estudiar para cumplir con los objetivos del aprendizaje que se le proponen. En ese sentido, se han realizado estudios que correlacionan la variable de horas no presenciales de carga de trabajo con la cantidad de bibliografía incluida en los programas de estudio. En el ámbito de las Humanidades se ha intentado definir el número de páginas/tiempo que puede leer un/a estudiante, y se ha arribado a la conclusión de que un/a estudiante puede leer entre 4 y 5 páginas por hora de textos de mayor nivel de complejidad o en la etapa inicial de su formación, y entre 6 y 7 páginas por hora en textos de menor complejidad o en etapas más avanzadas de su formación (Pagani & González, 2002). Con respecto a la relación entre el tiempo destinado a la lectura comprensiva y el tiempo que la misma demanda, ello varía en gran medida acorde a las capacidades lectoras de cada estudiante tanto como al nivel de dificultad del texto. Efectivamente, algunos estudios plantean que la simple lectura de un texto de mediana complejidad por parte de un/a estudiante con capacidades lectocomprensivas promedio puede llevar aproximadamente entre 1 y 2 minutos por página, en tanto que la lectura comprensiva que implica el análisis del texto y el poder establecer su relación con otros textos necesita entre 4 y 6 minutos por página. Las diferencias en las capacidades lectocomprensoras y el nivel de complejidad del texto, aumentarán o disminuirán la cantidad de tiempo empleada, incluso duplicándola a de entre 8 y 12 minutos por página. De este modo, la lectura comprensiva de 50 páginas de texto de mediana complejidad implicarán algo más de 4 horas de lectura, cifra que aumentará a algo más de 8 horas si el texto es más complejo, y podrá ser diferente para las/os estudiantes acorde a sus propias capacidades (Cornell College, 2018). Estos datos permiten considerar estimativamente cuál sería la cantidad esperable de bibliografía, de una complejidad moderada a alta, con la que se debería contar en nuestra Carrera de Licenciatura en Psicología para poder cumplimentarla en el plazo estipulado de 5 años. En ese sentido se considera de suma importancia no solo la adecuada valoración de la carga de trabajo

presencial o de virtualidad simultánea y la no presencial del alumnado, sino también la cantidad de bibliografía que se incluye en los programas de los cursos de grado. En ese sentido, el último relevamiento realizado en la Licenciatura en Psicología de la FaPsi-UNSL con respecto al número de páginas incluidas en la bibliografía indica que la bibliografía básica total de la Carrera excede las 170.000 páginas. Es más, dicho relevamiento indicó un promedio de 4.300 páginas de bibliografía por curso, lo que implica casi un 50% más de lo que las/os estudiantes promedio podrían leer en todo un año, contando todos sus cursos. Por otra parte, es destacable que la cantidad de bibliografía básica es prácticamente similar a la complementaria, lo que invitaría a repensar los criterios diferenciales entre ambas categorías (Vázquez Ferrero, 2009). Al mismo tiempo, los resultados referidos a la lectura comprensiva volcados en la encuesta realizada por la Comisión de Carrera en 2016 indicaron que el 68% del alumnado señaló que la bibliografía obligatoria es sumamente extensa (ver la Figura 2).

**Figura 2.**

*En general, ¿crees que la cantidad de bibliografía obligatoria es?*



También, solo un 9% indicó leer la totalidad de la misma, 41% que nunca lo hace y un 50% solo a veces. Con respecto a los motivos señalados como causa para no leer la totalidad de la bibliografía, los principales fueron la falta de tiempo suficiente y la extensión de la misma (Comisión de

Carrera, 2016d, pp.11-12). Cabe también destacar que los tiempos para la finalización de los estudios correspondientes a la Licenciatura en Psicología de la FaPsi-UNSL entre 2000 y 2010, se encuentra en casi diez años (UNSL, 2020).

## Análisis y discusión

Los datos relevados en la Licenciatura en Psicología de la FaPsi-UNSL indican que casi el 40% del estudiantado trabaja entre 6 y 8 horas diarias y que muchas/os de ellas/os tienen familias a las que atender (Comisión de Carrera, 2016, p.3). Esta sola circunstancia permitiría advertir que, con respecto a la carga horaria, difícilmente la totalidad del estudiantado pudiera dedicarse 40 horas semanales a la universidad, y mucho menos en un contexto donde la imposibilidad de asistir a clases en la universidad ha superpuesto el espacio de estudio con el del hogar. Para quienes no trabajan sería más probable que su dedicación se acercara a las 40 horas semanales, y sosteniendo la proporción entre carga de trabajo presencial (o virtual simultáneo sincrónico) y no presencial para cumplir con los objetivos de aprendizaje (3 horas no presenciales por cada hora presencial o de virtualidad simultánea sincrónica), un/a estudiante debería contar con 10 horas presenciales (o virtuales simultáneas sincrónicas) y 30 no presenciales semanalmente, incluyendo en estas últimas la realización de prácticas, la elaboración de monografías, la preparación de exámenes y las horas dedicadas a la lectura comprensiva. Quienes trabajan entre 6 y 8 horas semanales han manifestado no dedicar más de 25 horas semanales a la vida universitaria. Sosteniendo nuevamente las proporciones sugeridas entre carga de trabajo presencial (o virtual simultáneo sincrónico) y no presencial, en este caso el estudiantado debería contar con algo más de 6 horas presenciales (o virtuales simultáneas sincrónicas) y casi 19 horas no presenciales semanalmente, incluyendo en estas últimas, nuevamente, la realización de prácticas, la elaboración de monografías, la preparación de exámenes y las horas dedicadas a la lectura comprensiva. Ahora bien, un sencillo ejemplo permite advertir la complejidad de la situación referida a la carga horaria, dado que el estudiantado cursa en promedio 4 materias por cuatrimestre y, según el plan de estudios vigente, una asignatura cuenta con al menos 4 horas semanales presenciales o de virtualidad simultánea (2hs de clase teórica y 2 de clase práctica). Recordando la estimación sugerida de 3 horas no presenciales por cada hora presencial, ello implica que el/la estudiante

debería disponer de al menos 12 horas semanales más, destinadas a actividades no presenciales, incluida la lectura comprensiva y la preparación de evaluaciones. De este modo, el cursado de una sola asignatura le insumiría 16 horas semanales, y si cursara 4 asignaturas implicaría 64 horas semanales, cifra ya por demás excesiva aun cuando el/la estudiante no trabajara, e incompatible con quienes trabajan y han manifestado poder destinar 25 horas semanales a sus estudios, especialmente considerando la importancia de destinar tiempo a la recreación, la vida social y a la atención familiar. A su vez, si aquella cifra es considerada en el contexto de dos cuatrimestres de 15 semanas cada uno implican 1920 horas al año, lo que resultaría en 9.600 horas a lo largo de los 5 años estimados de duración de la Carrera. En este punto, resulta importante destacar que los estándares establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación para las carreras de psicología establece una carga horaria total mínima de 3200 horas, entre actividades aúlicas y extraaúlicas, de las cuales al menos 500 horas deben destinarse a prácticas (Nación Argentina, 2009).

Ahora bien, en relación al tiempo de lectura comprensiva y la cantidad de bibliografía incluida en los programas de estudio, y recordando la estimación de 3 horas no presenciales por cada hora presencial, se advierte que en una dedicación de 40hs semanales, 30 de ellas podrían ser dedicadas a la lectura comprensiva. Dado que el tiempo de lectura promedio se ha ubicado en 6 horas cada 50 páginas, ello implicaría que un/a estudiante que no trabaje podría leer comprensivamente unas 250 páginas por semana. Considerando un período lectivo de 15 semanas por cuatrimestre, ello implica que podría leer comprensivamente aproximadamente 7.500 páginas de texto por año, y 37.500 en los 5 años de la Carrera, distribuidas entre todos los cursos a los que esté asistiendo. En el caso de un/a estudiante que trabaje y dedique 25 horas totales semanales a sus estudios, de las cuales casi 19 horas podrían dedicarse a la lectura comprensiva, implicaría la posibilidad de leer comprensivamente poco más de 158 páginas semanalmente. Considerando un período lectivo de 15 semanas por cuatrimestre, ello implica que podría leer comprensivamente aproximadamente 4.740 páginas de texto por año, y 23.700 a lo largo de los 5 años de la Carrera, también distribuidas entre todos los cursos a los que esté asistiendo. A la luz del mencionado estudio realizado en la Licenciatura en Psicología de la FaPsi-UNSL que indica que el número de páginas incluidas en la bibliografía básica total de la Carrera excede las 170.000, se advierte la imposibilidad de que la misma pueda ser abordada en los 5 años previstos en el actual plan de estudios, tanto por el

estudiantado que trabaja y que no trabaja. Esta circunstancia podría relacionarse con el hecho de que la gran mayoría del estudiantado manifestó no leer en forma completa la bibliografía obligatoria.

Por lo aquí expuesto, es posible afirmar que la malla curricular del actual Plan de Estudios 4/96 de la Licenciatura en Psicología de la FapSi-UNSL triplica en su carga horaria los estándares sugeridos por el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, la cantidad de horas de lectura comprensiva implicaría una cantidad de años totalmente incompatible con un adecuado desempeño de la Carrera. En ese sentido, y con vistas a la modificación del Plan de Estudios 4/96 actualmente vigente, se estima conveniente considerar que una carga horaria total (presencial/virtual simultánea sincrónica, y no presencial) mayor a 25 horas semanales, y una cantidad de bibliografía que, estimativamente, exceda las 3.000 páginas totales por año repartidas entre todas las asignaturas del mismo, podrían convertirse en un serio obstáculo para el logro de los objetivos de aprendizaje y la finalización de los estudios en el plazo esperado. En virtud de ello se estima conveniente que la modificación del actual Plan contemple seriamente la posibilidad de modificar los parámetros referidos a la carga horaria y la cantidad de bibliografía de los programas de estudio para favorecer una adecuada consecución de la Carrera.

## Referencias bibliográficas

- Alterio Ariola, G. & Pérez Loyo, H (2004). Hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Educación Médica Superior*, 18(1), 13-20. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000100006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100006&lng=es&tlng=es).
- Brebbia, R., Franch, H., Hanono, L., Mariati, A. (1999). La sociobibliometría y el análisis curricular. *Siglo XX*, 2, 113-121.
- Carpintero, H. & Peiró, J. M. (1981). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a los estudios de historia de la psicología. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 41-52). Alfaplus.
- Comisión de Carrera de la Facultad de Psicología (2016). *Informe preliminar de la encuesta a estudiantes de 4° y 5° año de la Licenciatura en psicología sobre el plan de estudios 04/96*, p. 12. Universidad Nacional de San Luis.
- Comisión de Carrera de la Facultad de Psicología (2016d). *Informe final de la evaluación realizada a partir de la encuesta a docentes sobre el plan de estudios Licenciatura en psicología 04/96*, pp. 11-12. Universidad Nacional de San Luis.
- Cornell College (2018). *Time to Study*. <https://www.cornellcollege.edu/academic.../time-to-study.shtml>
- European Higher Education Area, (2015). Guía del usuario de ECTS. Conferencia Ministerial de Ereván. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/tools/docs/ects-guide\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/ects-guide_es.pdf)
- Di Domenico, C., & Hermosilla, A. M. (2019). La acreditación de Carreras de Psicología en Argentina. Nuevas perspectivas. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 1-14. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/481>
- European Higher Education Area, (2018). *Comunicado de París*.
- Ferrero, A., Sosa Páez, V. & Vázquez Ferrero, S. (2019). Estudio cualicuantitativo de carga horaria y lectura comprensiva en estudiantes de la Carrera de Psicología de la UNSL. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 17(43). 82-93.
- Garfield, Eugene (1972). "Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, 178, (4060), 471-479.



- Karandashev, V. (2006). Teaching of undergraduate psychology in Russia. *International Journal of Psychology*, 41(1), 58-64.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Nación Argentina (2009). Resolución 343/09. Ministerio de Educación.
- Romero Medina, A. (2007). *Estimación de la carga de trabajo ECTS*. Psicología en la Universidad de Murcia y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). <http://www.um.es/docencia/agustinr/ie/nosotros/primer0/0607/index.html>
- Pagani, R. y González J. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico*. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). <http://www.eees.es/pdf/credito-europeo.pdf>
- Salinas Contreras, M.,y Sánchez Torres, F. R. (2020). Colaboración Internacional en Educación Superior. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 9(18), 133-163. <https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num18.473>
- Tsygankova, A.V., Chudinov, A.P. & Khristoliubova, L.V. (2020). The Digitalization in Evaluation of Scientific Efficiency: Bibliometric Analysis of the Publication Activities and Citation of the Teachers and Psychologists. *Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"* (DETP 2020), 283-286. Atlantis Press.
- Universidad Nacional de San Luis. (2020). *Indicadores institucionales. Ingreso, Permanencia y Egreso. Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. Facultad de Psicología*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Vázquez Ferrero, S. (2009). *Análisis de la bibliografía de programas vigentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis*. Tesis de Licenciatura. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Vázquez Ferrero, S. & Colombo, R. (2008). Undergraduate psychology programs in Argentina: bibliometrical analysis of texts listed in the syllabo of 14 advanced courses at the National University of San Luis. *International Psychology Bulletin*, 12(2), 16-18.



## Envíos e Instrucciones para autores

### *Normas de Presentación de Artículos*

Para que un artículo sea publicado deberá cumplir con los siguientes requisitos de presentación:

1. Abordar alguna temática vinculada a la política de la revista.
2. Los artículos deben ser inéditos y originales (no deben haberse presentado a evaluación ni estar en proceso de publicación en otro medio).
3. Los trabajos deberán ser enviados en documento en formato Word, utilizando el sistema de gestión en línea de la revista.
4. Las imágenes deben ser enviadas en formato jpg, bmp o png.
5. Todas las ilustraciones, figuras y tablas deben indicarse en los lugares donde figurarán en el texto y ser anexadas en archivos aparte, en este mismo envío.
6. Los manuscritos deberán ser presentado en hoja en tamaño carta (letter 8 ½ x 11”), con interlineado 1.15, fuente tamaño 12 Times New Roman, con sus páginas numeradas. Cada párrafo debe ir separado por un espacio.
7. La extensión mínima de los artículos es de 4.000 palabras y la máxima es de 10.000 palabras, incluyendo imágenes, gráficos, figuras, citas y bibliografía.
8. Se reciben artículos en español, portugués o inglés de las siguientes características:
  - a. Artículo de investigación científica o tecnológica.

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

b. Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c. Artículo de revisión.

Documento una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no sobre temas de la psicología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d. Reporte de caso o intervención.

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

9. Todo artículo debe incluir en español y en inglés: un título, un resumen entre 150 y 250 palabras y las palabras clave que identifican el área del artículo, sea esta disciplinar o interdisciplinar.
10. Todos los trabajos deben ser presentados con el orden siguiente: nombre del artículo en castellano e inglés (en negrita, centrado), nombre de autor (centrado), resumen y palabras clave, abstract y key words. En la primera nota al pie se deben agregar los grados y títulos obtenidos por el autor, su filiación institucional, y se debe indicar un correo electrónico y postal de contacto (incluyendo código postal). Luego se debe incluir el texto del manuscrito, el que debe finalizar con una lista alfabética de las referencias bibliográficas.
11. En relación con los diferentes elementos del formato del artículo (estilo general, forma de citar en el texto, formato de las referencias, formato de las tablas, etc.), se seguirán las normas de estilo de la American Psychological Association (APA); estas normas pueden consultarse en el Publication manual of the American Psychological Association (7ª ed., 2019), o bien en la siguiente dirección URL: <http://www.apastyle.org>.

12. Las RESEÑAS DE LIBROS deberán tratar sobre una publicación editada en los últimos dos años. El texto enviado no debe superar las 1.500 palabras. Debe mencionar al autor, año de publicación y editorial del texto y centrarse en su aporte al campo en el cual se inserta.
13. Las opiniones expresadas en los trabajos son responsabilidad exclusiva de los autores. No obstante, las actividades descritas en los trabajos publicados se ajustarán a los criterios generalmente aceptados en el campo de la ética de la investigación, tal como omitir nombres o iniciales de personas sujetas a estudios clínicos o sociales.

### *Revisión y aceptación de artículos*

Los artículos recibidos serán sometidos a una valoración preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si se ajustan a las líneas de interés de la Revista Liminales, Escritos de Psicología y Sociedad y si cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los requerimientos establecidos en las normas de publicación.

### *Proceso de evaluación por pares*

Luego de esta evaluación, el texto ingresa al proceso editorial propiamente tal, partiendo por la selección de dos pares revisores/as con experiencia en su contenido. Estos pares son externos a la institución responsable de la publicación. El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble par ciego.

Quienes actúan como revisores(as) externos(as) dictaminarán, en un plazo no mayor a un mes, si el artículo es:

1. Aprobado para publicar sin cambios
2. Condicionado a los cambios propuestos por los pares evaluadores
3. Rechazado
  - En el caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, podrá ser publicado de acuerdo con los tiempos de edición de la revista.

- Si los dictámenes están condicionados a cambios, el/la autor/a deberá atender puntualmente a las observaciones sugeridas. Para ello deberá reenviar el artículo con las correcciones, junto a una carta dirigida al Comité Editorial explicando los cambios efectuados. Los/las autores/as tendrán como máximo 21 días para responder las observaciones. Una vez que el artículo sea corregido, el Comité Editorial tomará la decisión sobre su publicación definitiva, informando oportunamente al/la autor/a.
- Si ambos dictámenes resultasen negativos, el artículo, al menos en su forma actual, será rechazado.
- En caso de que el escrito arrojará un dictamen positivo y otro negativo la decisión final recae sobre el Comité Editorial, que ponderará las opiniones emitidas por los revisores.

Los plazos de revisión de artículos pueden tomar como máximo 30 días.

Las comunicaciones se realizarán a través de plataforma OJS.

## ***Normas Éticas***

El código de ética para autores (as), evaluadores (as) y editores (as) fue elaborado con base a las Core practices del Committee on Publication Ethics (COPE), reconocido internacionalmente.

## ***Responsabilidad de los autores***

Los autores que envíen escritos, deberán atenerse a la norma editorial de la Revista.

Respecto a la originalidad y plagio, es imprescindible que el envío de un escrito sea, inédito. Por tanto, este escrito no puede haber sido publicado anteriormente, ni puede encontrarse en proceso de evaluación por parte de otra revista científica.

Las citas textuales de escritos que pertenezcan al mismo autor o a otros autores deben ir con su respectiva cita y referencia bibliográfica. Un texto

copiado que aparezca en el escrito como propio del autor, será considerado plagio. Por lo tanto, el artículo será rechazado y denunciado.

El autor debe reconocer explícitamente en su escrito el trabajo de otras personas y citar debidamente las publicaciones en las que ha basado su escrito. Así como también, deberá señalar las fuentes de financiamiento del estudio del que da cuenta el manuscrito.

En el escrito, deberán estar señalados como co-autores, todas aquellas personas que han contribuido en la creación, diseño y ejecución del escrito. Asimismo, la colaboración de otras personas que hayan contribuido de alguna manera en el manuscrito.

Si es necesario se podrá solicitar a los autores que entreguen los datos originales de su trabajo.

El autor principal, deberá mantener comunicación con la revista. Y será el responsable de que todos los co-autores hayan visto el manuscrito en su versión final y están de acuerdo con su publicación.

Toda investigación incluida en un escrito debe haber sido aprobada por un comité de ética de investigación. Dicha aprobación debe aparecer de manera explícita en el artículo enviado para revisión.

### ***Responsabilidad de los revisores***

La evaluación por pares es esencial para las decisiones editoriales y para el mejoramiento de los manuscritos recibidos.

Si un evaluador no se siente capacitado para revisar el manuscrito, debido a que no es de su experticia, deberá notificar oportunamente al editor y excusarse del proceso de revisión y arbitraje con el objetivo de ser remplazado por un evaluador competente en la temática requerida.

Los escritos enviados a evaluación por pares serán presentados de forma anónima (sin señalar el nombre del autor o afiliación institucional). Todos los trabajos evaluados deben ser mantenidos en confidencialidad por parte de los evaluadores. Por lo tanto, no podrán enviarse, ni mostrarse ni discutirse con otras personas, excepto en casos especiales, que sean designados por el editor.

La información obtenida en el arbitraje no podrá de ninguna manera ser utilizada para provecho personal.

Los evaluadores deberán realizar un trabajo objetivo, es por esto que la crítica personal no se considera apropiada. Los comentarios y correcciones, deberán expresarse con claridad, fundamentando las observaciones y comentarios respecto al escrito.

Los evaluadores, deberán identificar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada. Si el revisor descubre que el manuscrito tiene similitudes con otros escritos, debe comunicárselo al editor, alertando acerca de cualquier posible situación de plagio en un escrito, ya sea parcial o total.

Los evaluadores no podrán revisar escritos con los que tengan conflictos de interés debido a relaciones de coautoría, familiar, amistad, rivalidad u otro tipo de relación con el autor o co-autores. Si existe un conflicto de interés, se enviará el artículo a un evaluador alternativo.

### ***Responsabilidades del editor***

El equipo editorial de la revista, tendrá la decisión final sobre la publicación de los artículos. Su decisión la basará en la coherencia con la línea editorial de la revista, el juicio de los revisores, adecuación a las normas para autores y su relevancia para la disciplina. Los escritos solamente serán evaluados por su calidad intelectual y su originalidad. El editor, evaluará sin tomar en cuenta la raza, género, nacionalidad, etnia, orientación sexual, creencias religiosas y/o creencias políticas de los autores.

El editor mantendrá en confidencialidad los escritos que serán evaluados, no revelando información alguna, tanto respecto de sus temáticas, como su autoría, datos, análisis o conclusiones. Esto es aplicable en el transcurso de la evaluación para todos los manuscritos, así como también, con los trabajos que no serán publicados.

El Editor no podrá utilizar para su propio beneficio ninguna información que se presente en los escritos.

El editor responderá por cualquier eventual conflicto ético que pueda aparecer producto del envío de trabajos o de alguna queja emitida por



miembros de la comunidad científica, quienes pueden pesquisar errores o plagio. Todo conflicto ético será resuelto por el Equipo Editorial a la brevedad, de manera de resguardar la credibilidad de la revista, la autoría de los participantes y a la comunidad lectora.

### *Declaración de privacidad*

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

### *Aviso de derechos de autor/a*

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

- Los autores/as mantendrán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, lo cual estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons 4.0 que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación esta revista.
- Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
- Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.



Universidad  
Central

Facultad de Ciencias  
de la Salud

Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional

ISSN 0719-1758 ed. impresa  
ISSN 0719-7748 ed. en línea