



Universidad de Concepción

ABR - 2024

REVISTA ELECTRÓNICA DE **TRABAJO SOCIAL**

REVISTA N° 28



latindex



Universidad
de Concepción

DEPARTAMENTO
TRABAJO SOCIAL
67 AÑOS

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción
Barrio Universitario s/n
Fono (41)2204106 Fax (041)2231084

latindex

Indizada / Resumida en **Latindex-Directorio**

Contacto: revistats@udec.cl

Web: <https://trabajosocial.udec.cl/revista/>

Portada y Diseño: Ignacio Jofré Oliden.

ISSN en línea:0719-675X

Volumen N° 28, 2023 (Semestre II), publicada en Abril 2024.

Nota: Los artículos publicados en la presente edición son de responsabilidad de sus autores/as y no representan necesariamente el pensamiento de la Revista ni de la Universidad de Concepción. La reproducción total o parcial de los artículos se encuentra autorizada siempre y cuando se haga debida mención de la fuente.

Comité Editorial

Directora:

Claudia Castillo Rozas, Asistente Social, Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales. Universidad de Concepción. Doctora © en Diseño, Gestión y Evaluación de Políticas Públicas de Bienestar Social, Profesora Asistente Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción.

Comité Editorial:

Bernardo Castro Ramírez, Profesor de Filosofía, Universidad de Concepción. Máster en Sociología del Desarrollo, Universidad de Lovaina, Bélgica. Doctor en Ciencias de la Información, Universidad Pontificia de Salamanca, España. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, Chile.

Valentín González Calvo, Trabajador Social. Sociólogo. Magíster Orientación Familiar. Magíster en Arteterapia, Magíster en Tanatología. Prof. Titular EU Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Viviana Beatriz Ibáñez, Asistente Social, Licenciada en Trabajo Social, Máster Universitario en Comunicación e Intervención con grupos, Universidad de Sevilla. Doctora en Ciencias Sociales y Trabajo Social. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Víctor Yáñez Pereira, Trabajador Social, Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, Universidad de Concepción. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. Director de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile, Chile.

Carmen Gloria Jarpa Arriagada, Trabajadora Social, Magíster en Familia mención en Intervención Familiar, Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío Bio, Chile.

Patricia Castañeda Meneses, Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso. Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona. Académica e Investigadora en Escuela de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso, Chile.

Bibiana Travi, Trabajadora Social, Dra. en Trabajo Social, Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Magíster en Políticas Sociales, Académica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Gustavo Castillo Rozas, Trabajador Social de la Universidad de Concepción. Máster en Bienestar Social y Doctor en Ciencias Sociales, del Trabajo y los Recursos Humanos, ambos por la Universidad de Valencia, España. Profesor Asociado del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción, Chile.

Carla Vidal Figueroa, Trabajadora Social de la Universidad de Concepción, Doctora en Ciencias Sociales y Máster en Bienestar Social por la Universidad de Valencia, España. Profesora Asociada del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción, Chile.

José Berríos Riquelme, Trabajador Social de la Universidad de Concepción, Máster Internacional en Migraciones y Doctor en Movilidad Humana, por la Universidad de Valencia, España. Profesor Asistente del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Tarapacá, Chile.

Saludo Editorial

Abril 2024

Estimadas y estimados lectores:

¡Es un placer darles la bienvenida a nuestra comunidad académica y profesional y presentarles la vigésimo octava versión de la Revista Electrónica de Trabajo Social, un espacio que se enorgullece de ser un punto de convergencia para investigaciones, reflexiones y prácticas en nuestra disciplina! Estoy emocionada de liderar este proyecto y trabajar junto a un equipo comprometido en promover el intercambio de conocimientos y experiencias que enriquecen nuestro campo. Espero que disfruten explorando los contenidos de esta edición y encuentren inspiración para sus propias investigaciones y prácticas profesionales.

Para comenzar presentamos el artículo “Programa de acceso a la educación superior (PACE): Análisis desde el Modelo Secuencial de Políticas Públicas”, de Miriam Francisca Vega-Vargas y Claudia Elena Quiroga Sanzana, el cual presenta una revisión y aplicación del Modelo, centrándose en la etapa de evaluación, promoviendo con ello la reflexión en torno a esta política educativa, desde su inicio a la actualidad.

Para continuar, el artículo “Valoración del uso del tiempo de Familias Monoparentales Masculinas de la comuna de Tomé”, de Priscila Fernanda Villouta Domínguez y Carla Vidal Figueroa, nos entrega los resultados de una investigación, desde la mirada/perspectiva de los padres que lideran estas familias, que busca evidenciar su realidad y como logran desarrollar su dinámica familiar, considerando además los efectos que el confinamiento por la pandemia pudo generar en el ejercicio de la parentalidad.

El artículo “Trabajo Social en Cárceles de América Latina: Una exploración del rol de la profesión en la región”, de Dan Valdivia, Guillermo Sanhueza y Josefina Alarcón, corresponde a una revisión sistemática de los sitios web oficiales de las instituciones penitenciarias de la región, de modo de analizar críticamente el rol profesional, su relación con las personas privadas de libertad, con la institución penitenciaria y, eventualmente, otros actores.

“Intereses y Motivación en Estudiantes con altas capacidades que participan en un Programa de Enriquecimiento Extracurricular Chileno”, de Gracia Navarro-Saldaña, Carla Cruz-Toledo y Luis Miranda-Miranda, permite comprender la motivación de estudiantes con alta capacidad, y busca identificar temas y áreas de interés más comunes, y caracterizar cualidades de un curso o taller, que favorecen su motivación.

“Capacidad de Resiliencia en mujeres que son parte de familias monomarentales y se encuentran ingresadas al sistema residencial de CORPRIX en la región de la Araucanía, de Jenniffer Barahona Poblete y Jenny Moreno Romero, permite conocer las experiencias del ejercicio marental desde un enfoque de resiliencia, a partir de la percepción de mujeres que son adultas significativas de niños y niñas ingresados al sistema residencial, en la región de la Araucanía.

Finalmente el artículo “Representaciones sociales sobre el proceso de intervención desarrollado en el programa familias en tiempos de pandemia: Las vivencias de los profesionales de las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble”, de Isabel Alejandra Castillo Hidalgo y Carla Vidal Figueroa, buscó recoger las vivencias de profesionales que desarrollan actividades laborales dentro del programa familias, durante el tiempo de pandemia, con la finalidad de analizar las representaciones sociales, que los profesionales apoyos familiares integrales han experimentado, respecto de la modificación metodológica del programa familias.

Les invito a disfrutar de esta nueva edición.

Atentamente.

Claudia Verónica Castillo Rozas

Directora

Revista Electrónica de Trabajo social

Índice

Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular Chileno - *Gracia Navarro-Saldaña, Carla Cruz-Toledo y Luis Miranda-Miranda*

Página 1

Programa de acceso a la educación superior (PACE): Análisis desde el modelo secuencial de políticas públicas - *Miriam Vega y Claudia Quiroga*

Página 11

Trabajo Social en cárceles de América Latina: Una exploración del rol de la profesión en la región - *Dan Valdivia, Guillermo Sanhueza y Josefina Alarcón*

Página 17

Valoración del uso del tiempo de las familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé - *Priscila Villouta y Carla Vidal*

Página 27

Representaciones sociales sobre el proceso de intervención desarrollado en el programa familias en tiempos de pandemia: Las vivencias de los profesionales de las comunas de Pinto, San Nicolás, y Coelemu de la región de Ñuble - *Isabel Castillo y Carla Vidal*

Página 33

Capacidad de resiliencia en mujeres que son parte de familias monoparentales y se encuentran ingresadas al sistema residencial de CORPRIX en la región de la Araucanía - *Jenniffer Barahona Poblete y Jenny Moreno*

Página 41

Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno

Gracia Navarro-Saldaña¹, Carla Cruz-Toledo², Luis Miranda-Miranda³

1. Psicóloga; Dra. en educación, Mg en Responsabilidad Social, Profesora Titular Dpto. de Psicología
2. Psicóloga; Licenciada en Psicología, Coordinadora de Inclusión Programa Talentos UdeC
3. Psicólogo; Licenciado en Psicología, Asistente Coordinación académica Programa Talentos UdeC

Fecha de Publicación: 18/04/2024

Palabras Clave:
Altas capacidades,
intereses, motivación,
enriquecimiento
extracurricular

RESUMEN

Para comprender la motivación de estudiantes con alta capacidad, que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular de una universidad chilena, se busca identificar temas y áreas de interés más comunes y caracterizar cualidades de un curso o taller que favorecen su motivación. Se investiga una muestra de 195 estudiantes con altas capacidades de enseñanza básica y media; 54% es hombre y 46% mujer. Se utiliza un cuestionario con preguntas de selección múltiple y de respuestas abiertas. Los datos cuantitativos son analizados con técnicas estadísticas descriptivas y los cualitativos utilizando codificación temática, para identificar patrones emergentes de categorización. Los resultados muestran diversidad de intereses en estudiantes y valoración de la diversidad de opciones de actividades a elegir; características de cursos/talleres y habilidades personales/profesionales de educadores que facilitan su motivación. Entre ellas, cursos con actividades desafiantes que promueven el uso de diferentes procesos cognitivos y educadores creativos, con determinación e interés por actividades desafiantes. Se concluye que la motivación de estudiantes con altas capacidades está influenciada por fuerzas que dirigen su comportamiento ya sea hacia el logro de metas, la satisfacción de necesidades o hacia la búsqueda de recompensas y que estas fuerzas provienen de sus intereses diversos, de sus características cognitivas y personales y de las características de los cursos y talleres que se les ofrecen, incluyendo en ellas características específicas de los educadores o docentes que los implementan.

ABSTRACT

Keywords:
High abilities,
interests,
motivation,
extracurricular enrichment

In order to understand the motivation of students with high abilities, a study that combines qualitative and quantitative techniques is carried out on students participating in an extracurricular enrichment program at a Chilean university. The aim is to identify the most common topics and areas of interest and to characterize qualities of a course or workshop that favor its motivation. A sample of 195 middle and high school students that participated in the Program during 2023 is investigated, 54% are male and 46% female. A questionnaire with multiple choice questions and open answers is used. The quantitative data are analyzed with descriptive statistical techniques and the qualitative data using thematic coding, to identify emerging patterns of categorization.

The results show diversity of interests in students and assessment of the diversity of options of activities to choose; characteristics of courses/workshops and personal/professional skills of educators that facilitate their motivation. Among them, courses with challenging activities that promote the use of different cognitive processes and creative educators, with determination and interest in challenging activities.

It is concluded that the motivation of students with high abilities is influenced by forces that direct their behavior towards the achievement of goals, meeting needs or seeking rewards and that these forces come from their diverse interests, their cognitive and personal traits and the characteristics of the courses and workshops that are offered, including specific traits of the educators or teachers who teach them.

1. Introducción

La alta capacidad se ha entendido desde numerosas perspectivas a lo largo del tiempo, lo cual dificulta su conceptualización; no obstante, los diferentes planteamientos y modelos teóricos suelen converger en ciertos puntos; entre ellos, que la alta capacidad se encuentra asociada a una mayor habilidad general o específica en algún dominio; y que esta también implica una potencialidad, lo cual supone la necesidad de oportunidades y recursos que permitan su desarrollo (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixson 2019)

Esta potencialidad que subyace al concepto de alta capacidad mantiene una estrecha relación con la idea de dotación intelectual que propone Gagné (2015) en su modelo de desarrollo del talento, la cual es entendida como la posesión y aplicación de habilidades innatas excepcionales sin necesidad de entrenamiento, manifestadas de manera espontánea, en al menos un campo de habilidad, a un nivel que sitúa a la persona al menos en el 10% más destacado en comparación con sus pares de la misma edad.

Ahora bien, esta alta capacidad entrega a los estudiantes la posibilidad de presentar un desempeño académico sobresaliente, siempre y cuando, a través de un proceso de desarrollo, sus necesidades cognitivas, educativas y socioafectivas sean satisfechas; al mismo tiempo que la presencia de catalizadores ambientales influyan de manera positiva sobre el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, así como también sobre la perseverancia y motivación por el logro de alcanzar el talento académico o desempeño académico sobresaliente (Gagné 2015; Navarro, Flores & Rivera, 2021).

Los estudiantes con alta capacidad tienden a demostrar un mayor esfuerzo en sus áreas de interés (Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1993; Bildiren, 2018) y exhiben una amplia diversidad de intereses, a menudo diferentes de los estudiantes sin alta capacidad (Bildiren, 2018). La manifestación de interés hacia tareas o temas específicos tiene un impacto positivo al promover resultados deseables como la concentración, el establecimiento de metas y la adopción de estrategias de aprendizaje (Hidi y Renninger, 2006). Estos resultados les llevan a desarrollar un profundo conocimiento del contenido relacionado con su área de interés, con un enfoque que tiende a aumentar la complejidad a medida que profundiza en la comprensión del mismo (Little, 2012). En este contexto, el interés se convierte en un factor esencial para fomentar la motivación intrínseca en estos estudiantes y desempeña un papel fundamental en su proceso de aprendizaje.

Diversos enfoques y metodologías pedagógicas han emergido con el propósito de nutrir y potenciar las habilidades y pasiones únicas de los estudiantes con alta capacidad. Estos reconocen que la motivación intrínseca y el interés desempeñan un papel central en el proceso de aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes (Reis, Renzulli y Renzulli, 2021) pues, al vincular la instrucción con los temas que despiertan la curiosidad y compromiso, no solo se fomenta una participación activa y profunda, sino que también se impulsa el fortalecimiento del conocimiento y habilidades en áreas que les apasionan.

En síntesis, se sabe que los intereses de estos estudiantes son diversos y a menudo distintos de los otros estudiantes, pero no se sabe con certeza cómo se manifiestan y evolucionan estos intereses en estudiantes chilenos con alta capaci-

dad. En ese contexto, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los principales intereses académicos extracurriculares de estudiantes chilenos con alta capacidad a lo largo de los diferentes niveles escolares? y ¿Qué características deben tener los cursos destinados a estos estudiantes para favorecer su motivación? Se busca responder estas preguntas con un estudio que tiene el propósito de proporcionar información valiosa que pueda ser utilizada por los educadores para diseñar programas educativos más efectivos y adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes con alta capacidad.

Las experiencias de enriquecimiento construidas en torno a los intereses y talentos de las personas pueden llevar a estas a identificar sus intereses y seguirlos en su futuro, influyendo así en la elección de carreras y profesiones en estas áreas de interés (Renzulli y De Wet, 2010). En este sentido, es valioso explorar algunas de las metodologías innovadoras que aprovechan los intereses individuales de los estudiantes como un motor fundamental para el éxito académico y personal de quienes presentan alta capacidad.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos de esta investigación pueden guiar la toma de decisiones en la planificación educativa. Los educadores podrían utilizar la información para diseñar programas curriculares y actividades extracurriculares que se adapten mejor a las necesidades e intereses de este grupo de estudiantes. Esto podría conducir a una experiencia educativa más enriquecedora y motivadora, lo que a su vez podría impulsar rendimiento académico y el compromiso por alcanzar el talento académico o desempeño académico sobresaliente.

2. Marco Teórico

Motivación en estudiantes con alta capacidad

Cómo aborda Reeve (1994) la motivación comprende un conjunto de razones, incentivos, fuerzas internas y externas que dirigen el comportamiento de una persona hacia el logro de metas, la satisfacción de necesidades o búsqueda de recompensas. El origen de la motivación puede ser intrínseco, al provenir de intereses personales y satisfacción interna, o extrínseco, al provenir de recompensas externas o presiones sociales.

La relación entre los intereses y la motivación en estudiantes con alta capacidad es esencial para comprender el desempeño académico excepcional. La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) sugiere que cuando las personas se sienten autónomas en su proceso de aprendizaje y pueden elegir actividades que resuenen con sus intereses, su motivación intrínseca aumenta, lo que a su vez mejora la retención del conocimiento y la calidad del trabajo realizado. Por su parte, las investigaciones de Huertas (1997) y de Panadero y Alonso-Tapia (2014) muestran que existe relación entre motivación académica y autorregulación del aprendizaje, de manera que la autorregulación favorece la motivación. Se ha encontrado que la motivación intrínseca se asocia con resultados beneficiosos, como un aprendizaje profundo, un mejor rendimiento académico y un mayor bienestar psicológico (Hornstra, Bakx, Mathijssen y Denissen, 2020). En estudiantes con alta capacidad, Siegle y McCoach (2005) encontraron que aquellos que se involucraban en proyectos o cursos en sintonía con sus pasiones mostraban un mayor compromiso, perseverancia en el aprendizaje y un mejor desempeño en

comparación con sus pares expuestos a un currículo estandarizado. Estos resultados subrayan la importancia de fomentar la motivación intrínseca como un pilar esencial para el éxito educativo y el bienestar general de estos estudiantes.

La teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990 como se citó en Csikszentmihalyi et al., 1993) destaca el estado mental de flujo como un componente crítico de la motivación y el compromiso en la realización de tareas. Este estado se alcanza cuando existe un equilibrio entre el nivel de desafío de una actividad y la habilidad del individuo para abordarla. Así, proporcionar oportunidades a estudiantes con alta capacidad, que les permitan sumergirse en actividades desafiantes y creativas, alineadas con sus intereses, puede fomentar la autodirección y la inmersión profunda en la tarea. Csikszentmihalyi et al. (1993) examinaron los factores que contribuyen al éxito y fracaso en adolescentes talentosos, resaltando la importancia de la motivación intrínseca en el desarrollo del talento, entendido como desempeño sobresaliente en una o varias áreas del conocimiento (Gagne, 2015); estos investigadores encontraron que los adolescentes que se sentían intrínsecamente motivados hacia sus áreas de talentos tendían a perseverar y alcanzar mayores niveles de éxito a lo largo del tiempo. De esta forma, se pone en evidencia el papel que desempeña la motivación en cómo los estudiantes con alta capacidad se involucran con el aprendizaje para alcanzar su máximo potencial. Uno de los aspectos clave al estudiar la motivación en estos estudiantes es la relación entre la motivación y sus intereses individuales.

Intereses de los estudiantes con alta capacidad

Es posible entender los intereses como aquello que determina o influye sobre la decisión de seleccionar o persistir en el procesamiento de cierto tipo de información por sobre otra (Hidi, 1990). En relación con ello, dentro de las características que diferencian a los estudiantes con alta capacidad del resto de sus pares, están sus intereses personales; tanto es así, que a lo largo de los años diferentes autores han profundizado en ello, destacando cómo estos estudiantes encuentran en su mayoría un atractivo particular sobre actividades que implican el desarrollo de habilidades intelectuales o la profundización del conocimiento en algún área disciplinar en específico desde muy temprana edad (Arancibia, 2009; Hawkins, 1983; Hotsko, 1959). Este interés hacia el aprendizaje se explica por su adelantado desarrollo dentro del plano cognitivo, lo cual les entrega herramientas que facilitan el modo de abordar sus actividades académicas. Con ello, logran mayores niveles de concentración, son capaces de establecer conexiones entre diferentes elementos y áreas de aprendizaje, logran analizar en mayor profundidad aquello que están aprendiendo, y se encuentran constantemente buscando actividades cuyo nivel de complejidad sea desafiante (Arancibia, 2009).

Los intereses propios de los estudiantes con alta capacidad, han sido principalmente estudiados desde la línea vocacional y la decisión de carreras profesionales (Muratori y Smith, 2015; Willard-Holt, 2008; Williams y Ceci, 2012). A raíz de esto, autores como Muratori y Smith (2015) han visualizado que los estudiantes con alta capacidad comienzan en etapas tempranas de su vida a pensar en carreras profesionales en las cuales desenvolverse, las que pueden ir variando de acuerdo a la madurez y las experiencias de cada uno a lo largo de su trayectoria vital. Sin embargo, para algunos estudiantes, esta decisión puede verse comprometida debido a la

falta de oportunidades de exploración. Esto último puede derivar en que el estudiante centra sus intereses en solo algunas opciones y se obstaculiza por tanto la actualización de sus potencialidades en diferentes áreas (Chen y Wong, 2013). Para solventar estas dificultades, se sugiere que las instituciones educativas puedan estimular la exploración de los diferentes intereses de sus estudiantes y ofrecer a estos instancias prácticas de conocimiento acerca de cada una de las posibles áreas de interés (Yusof et al., 2020).

En cuanto a identificación de los intereses específicos de los estudiantes con alta capacidad, los autores Kizkapan et al. (2023) exploraron, a través de una metodología cualitativa, en qué disciplinas STEAM están más interesados los estudiantes con alta capacidad; los resultados demostraron que estos se encuentran más interesados hacia las disciplinas de ciencia, ingeniería y arte. Otros estudios en esta línea, como los de Sparfeldt (2007) y Vock et al. (2013) han utilizado como base el modelo teórico vocacional de Holland (1997), para explorar hacia qué áreas se encuentran más interesados los estudiantes con alta capacidad, considerando las siguientes dimensiones: realista (interés por trabajar con objetos y máquinas de forma ordenada y estructurada); investigativo (intereses en investigaciones científicas y trabajo "intelectual"); artístico (intereses en el trabajo creativo, menos sistemático y menos estructurado o actividades ambiguas); social (intereses en las personas y trabajar con otros a través de la enseñanza y/o ayuda); emprendedor (intereses en posiciones de liderazgo y utilidad en objetivos económicos); convencional (intereses en un entorno bien estructurado). Los resultados de estos estudios evidencian que los estudiantes con alta capacidad se encuentran más interesados en lo investigativo y realista, y en menor medida interesados en lo social y emprendedor. (Sparfeldt, 2007; Vock et al., 2013).

Metodologías de enriquecimiento para estudiantes con alta capacidad

El paso de la alta capacidad al desempeño académico sobresaliente puede estar mediado por factores de tipo ambiental como el entorno familiar o las oportunidades educativas, así como también por factores de tipo intrapersonal como las características físicas, el temperamento, la personalidad o el nivel de motivación determinado por los intereses, pasiones y necesidades de la persona (Gagné, 2015). Desde la perspectiva de las oportunidades educativas, una de las principales respuestas destinadas a favorecer la actualización de las potencialidades de los estudiantes con alta capacidad son las metodologías de enriquecimiento educativo, que hacen énfasis en los intereses y fortalezas de estos estudiantes; al mismo tiempo que fomentan la interdisciplinariedad de contenidos, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas (Reis y Renzulli, 2021). La implementación de esta metodología de enriquecimiento puede llevarse a cabo en los establecimientos educativos y dirigido no solo a los estudiantes con alta capacidad desde lo que proponen autores como Renzulli y Reis (2010) en su modelo SEM (Schoolwide Enrichment Model); sin embargo, cuando se trata específicamente de estudiantes con alta capacidad, una de las alternativas más tradicionales son los programas de enriquecimiento extracurricular, los cuales se constituyen como espacios que complementan la educación regular a través de la profundización de contenidos del currículum escolar y el aprendizaje de disciplinas usualmente no

abordadas por los establecimientos educativos (Worrel et al., 2019).

Dentro de las actividades educativas propias de las metodologías de enriquecimiento, se puede encontrar lo que proponen las autoras Reis y Peters (2021) con base en el modelo de enriquecimiento triádico (Renzulli y Reis, 2010) que distingue tres tipos de enriquecimiento destinados a favorecer la exploración de intereses y desarrollar la capacidad creativa, productiva e investigativa en los estudiantes:

-Enriquecimiento tipo 1: basado en actividades exploratorias que permiten a los estudiantes conocer y profundizar acerca de nuevos temas, contenidos e ideas a través de salidas a terreno, la construcción de centros de interés en base a diferentes temáticas, la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza, la demostración de contenidos en instancias prácticas y la participación de invitados expertos en algún tema (Reis y Peters, 2021).

-Enriquecimiento tipo 2: centrado en actividades para el desarrollo de habilidades de procesamiento cognitivo; desarrollo del carácter y habilidades de proceso afectivo; habilidades para aprender a aprender; habilidades de investigación avanzadas y materiales de referencia y habilidades de comunicación escrita, oral y visual (Reis y Renzulli, 2021, p. 2).

-Enriquecimiento tipo 3: recomendado en específico para estudiantes con alta capacidad, en donde estos desarrollan habilidades investigativas en la búsqueda de soluciones a problemas reales y de su interés, poniendo en práctica su capacidad creativa (Reis y Renzulli, 2021).

Perfil docente y estudiantes con alta capacidad

La actitud positiva y de apoyo por parte del docente contribuye a la creación de un entorno educativo enriquecedor y estimulante (David, 2011). Khalil y Accariya (2016) desarrollaron un estudio centrado en identificar las características que los estudiantes con alta capacidad consideraban esenciales en sus profesores; los resultados revelaron que la percepción de buenos profesores se estructuraba en torno a dos ejes principales: el profesional y el personal-comportamental. Desde una perspectiva profesional, los estudiantes valoraban que los profesores fueran competentes en la materia y hábiles en la enseñanza efectiva, adaptando el contenido a los requerimientos intelectuales de los estudiantes. Junto a ello, destacaban las cualidades personales del profesor, los estudiantes apreciaban la disposición del profesor para invertir tiempo y esfuerzo en satisfacer sus necesidades emocionales y sociales, así como su capacidad para establecer una comunicación efectiva y generar un ambiente de aprendizaje positivo. Además, reconocían la influencia significativa de la relación profesor-estudiante y la implementación de métodos de enseñanza innovadores, como el uso de tecnología y enfoques variados.

En línea con esto, Mills (2003) subraya la relevancia de las características personales y el estilo cognitivo de los docentes en lo que concierne a su eficacia al trabajar con estudiantes con alta capacidad. Dentro de los hallazgos de su estudio se encontró que los docentes que demostraron un alto nivel de eficacia al enseñar a estudiantes con alta capacidad exhibían rasgos personales como la inclinación hacia temas y conceptos abstractos, una mentalidad abierta y flexible, así como la

apreciación por el análisis lógico y la objetividad. Dicho estudio analizó también las personalidades de docentes excepcionales y estudiantes con alta capacidad, de acuerdo al modelo MBTI (Myers y McCaulley, 1985), encontrando que dichos docentes presentaban rasgos de personalidad y estilo cognitivo similares a los estudiantes con alta capacidad a quienes enseñaban. Dicho estudio utilizó el término “Docentes excepcionales” para referirse a los profesores que demostraban tener una habilidad sobresaliente y efectiva para enseñar a estudiantes con alta capacidad.

Los hallazgos de Conejeros et al., 2013 sobre la evaluación cualitativa realizada por estudiantes talentosos en un programa universitario para talentos académicos revelaron que los estudiantes valoraban en sus profesores la capacidad para estimular el pensamiento complejo y presentar desafíos intelectuales. Además, los estudiantes enfatizaron la importancia de la integración entre teoría y práctica, solicitando más oportunidades para aplicar lo aprendido en experimentos y salidas a terreno. Se encontró que valoraban la flexibilidad en los métodos de enseñanza y la necesidad de un ritmo dinámico en las clases para mantener el interés. Elementos socioemocionales y relacionales, como la cercanía y la confianza entre profesores y estudiantes, también emergieron como fundamentales.

La relación entre el perfil docente y las características de los estudiantes con alta capacidad se enmarca como un pilar fundamental para promover un ambiente educativo enriquecedor y estimulante. A pesar de que la motivación intrínseca pueda variar, los maestros tienen la capacidad de fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje, lo que eventualmente conduce a un deseo auténtico de aprender por el simple hecho de aprender (David, 2011).

Programa de enriquecimiento educativo: Talentos UdeC

El programa Talentos UdeC es un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, complementario a la educación regular chilena que atiende estudiantes desde 5° básico a 4° año de educación media. Se inicia el año 2004, con el propósito de ofrecer desde la Universidad de Concepción una oportunidad de inclusión educativa que satisfaga las necesidades especiales de estudiantes con alta capacidad y proporcione los catalizadores necesarios, para que ésta se exprese como desempeño sobresaliente o talento. Durante el año 2023 participan 248 estudiantes de colegios públicos de la región del Biobío, Chile (113 mujeres y 135 hombres), quienes realizan cursos y talleres en modalidad presencial y telemática, diseñados especialmente para ellos, tanto por profesionales e investigadores de la Universidad, como por profesionales externos a ella. Las clases se realizan los días viernes y sábado en horario extraescolar; los estudiantes participan voluntariamente y pueden mantenerse en el programa desde 5° básico hasta 4° medio. Para ingresar, los profesores de colegio nominan a dos estudiantes por curso con base en la observación de indicadores de alta capacidad. Luego, los estudiantes nominados son evaluados por especialistas de la universidad de Concepción y son invitados a participar aquellos cuyo desempeño en una batería de pruebas les ubica en el 10% superior entre sus pares.

A partir de todo lo anterior, se puede suponer que la motivación de estudiantes con altas capacidades por alcanzar metas en ciertos cursos o talleres de un programa de enri-

quecimiento extracurricular tiene relación con sus intereses o áreas de interés, con características del profesor y con características de las actividades que se realiza en clases. Así, los objetivos de este estudio son:

Objetivo General: Analizar intereses de estudiantes con altas capacidades, quienes participan en un programa de enriquecimiento extracurricular (en adelante Talentos UdeC) y; cualidades de cursos y talleres, que han sido interesantes para ellos, con el propósito de comprender cómo estos influyen en su motivación.

Objetivos específicos: 1. Identificar temas y áreas de interés más comunes en estudiantes con alta capacidad y; 2. Caracterizar cualidades de un curso o taller que favorecen su motivación.

3. Marco metodológico

Diseño de investigación

La investigación se realiza desde un enfoque mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión general de los intereses y motivaciones de estudiantes con alta capacidad en el contexto de Talentos UdeC.

Participantes

Se invitó a 248 estudiantes con altas capacidades, matriculados en Talentos UdeC durante el año 2023, de los cuales participan 195 estudiantes quienes accedieron voluntariamente a hacerlo. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en consideración de la accesibilidad a este grupo en específico. De esta muestra, un 54% es hombre y un 46% mujer, con una distribución homogénea entre estudiantes de los diferentes ciclos educativos de Talentos UdeC. Un 26% de estudiantes cursa el primer ciclo (5to y 6to básico del sistema escolar chileno), 24% el segundo ciclo (7mo y 8vo básico), 26% el tercer ciclo (1ro y 2do medio) y un 24% el cuarto ciclo (3ro y 4to medio).

Instrumentos

Para recopilar datos, se diseñó un cuestionario que comprende 2 preguntas abiertas y 1 pregunta de selección múltiple: 1) ¿Qué curso o taller de los que has cursado en el programa de enriquecimiento extracurricular te ha resultado más interesante? 2) ¿Cuáles son tus intereses o pasiones? 3) Imagina que tuvieras la oportunidad de poder hacer lo que quisieras para divertirte sin ningún tipo de limitación, ¿Qué elegirías hacer? La pregunta 2 consideró la selección de un mínimo de 3 y un máximo de 10 opciones a partir del total de 91 alternativas sugeridas.

Variables en estudio

a) Motivación de los estudiantes con alta capacidad

Conjunto de razones, incentivos, fuerzas internas y externas que dirigen el comportamiento de una persona hacia el logro de metas, la satisfacción de necesidades o búsqueda de recompensas (Revee, 1994). Se operacionaliza en la categoría conceptual en la cual se clasifica las características de cursos o talleres que los estudiantes registran como aquellos que les han resultado interesantes y categoría conceptual en las cuales se clasifica aquello que los estudiantes elegirían para divertirse; información entregada en la pregunta 1 y 3 del

cuestionario.

b) Intereses de los estudiantes con alta capacidad

Áreas o dominios del conocimiento sobre los cuales una persona decide comprometer su participación al ser consideradas altamente motivadoras y que por tanto implican una mayor atención, persistencia, conocimiento y valor (Hidi, 1990). Se operacionaliza en temas o actividades que el estudiante registra como sus intereses o pasiones en las pregunta 2 del cuestionario y categoría conceptual o área de interés en la cual se clasifican.

Procedimiento

El cuestionario diseñado en "Formularios de Google" fue distribuido a través de la plataforma de correo institucional. Los estudiantes participantes recibieron instrucciones sobre cómo completar el cuestionario y se les proporcionó un plazo para su finalización. Una vez completado el plazo, se recopilaron los datos obtenidos a partir de las respuestas de los participantes y se almacenaron en una base de datos electrónica para su posterior análisis.

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas, por lo que se calcularon medias y frecuencias para evaluar las preferencias temáticas más comunes entre los estudiantes. Las respuestas abiertas fueron sometidas a un análisis de contenido cualitativo, mediante la codificación temática e identificación de patrones emergentes en las respuestas, para la categorización y comprensión de la motivación.

Consideraciones éticas

Los participantes atendieron de forma voluntaria a responder el formulario, contándose con el consentimiento de estudiantes y sus tutores. Además, se garantizó la confidencialidad de los datos recopilados, siguiendo pautas éticas relevantes para proteger los derechos y el bienestar de los participantes en la investigación.

4. Resultados

Análisis cualitativo

Se explora la motivación de los estudiantes con altas capacidades, desde el análisis de características de los cursos o talleres y características de las actividades que le gusta realizar a los estudiantes en tanto fuerzas que dirigen su comportamiento hacia el logro de metas, la satisfacción de necesidades o búsqueda de recompensas (Revee, 1994). A partir de las respuestas de los 196 estudiantes en cada uno de los ciclos, es posible destacar características que un curso o taller y las actividades realizadas deben tener para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes; así también, las cualidades presentes en un docente o educador para favorecer la motivación de los estudiantes.

1) *Características del curso o taller para que un tema o área determinada resulten interesantes.*

- Diversidad de temáticas: Los cursos que abordan una amplia gama de temas resultan más atractivos para los estudiantes, ya que les permiten explorar diferentes áreas de interés y curiosidad.
- Dinámicas y actividades entretenidas: Los cursos que ofrecen actividades lúdicas, juegos, salidas a terreno y proyectos prácticos generan un ambiente de aprendizaje

más divertido y motivador.

- Enseñanza efectiva: La calidad de la enseñanza es fundamental para el interés y compromiso de los estudiantes. Los profesores que explican de manera clara y amena reciben una recepción positiva.
- Conexión con intereses personales: Los cursos que se alinean con los intereses personales de los estudiantes despiertan su entusiasmo y compromiso con el contenido.
- Libertad creativa: Los cursos que permiten a los estudiantes expresar su creatividad y desarrollar proyectos personales generan una experiencia educativa enriquecedora.
- Enfoque práctico y aplicable: Los cursos que ofrecen aplicaciones prácticas del conocimiento, relacionados con la vida cotidiana o con potencial impacto en el futuro, resultan más significativos para los estudiantes.
- Apoyo y empatía del profesor: La actitud del profesor, su apoyo y empatía durante el proceso de aprendizaje influyen positivamente en la experiencia del estudiante.
- Originalidad y actualidad: Los cursos que presentan temáticas originales, inusuales y de actualidad generan mayor interés y conciencia sobre problemas del mundo real.
- Estímulo de la curiosidad: Los cursos que despiertan la curiosidad sobre temas como el universo, la naturaleza, la genética, entre otros, fomentan una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- Participación y debate: Los cursos que fomentan la participación activa, la expresión de opiniones y el debate permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Transversalmente en todos los ciclos del programa, los cursos y talleres que responden a las necesidades e intereses de los estudiantes presentan como características principales diversidad de temas, uso de metodologías que contemplan dinámicas y/o actividades lúdico/recreativas, y calidad en la enseñanza a partir de profesores expertos en sus áreas disciplinares. Para primer ciclo, la relevancia se encuentra asociada a la variedad de temáticas; en cuanto segundo ciclo, se aprecia más el atractivo de los temas disciplinares y la claridad con la que los profesores presentan los contenidos: respecto al tercer ciclo, se distingue esencial que los contenidos sean relevantes a nivel personal en cuanto al sentido práctico y posibilidades de aplicación; finalmente, para cuarto ciclo, destaca la variedad temática y enfoque práctico, que posibiliten la experimentación y trabajo en terreno para aplicar los contenidos teóricos aprendidos.

2) *Características de las actividades para que un tema o área determinada resulten interesantes.*

A partir del análisis global de todas las respuestas proporcionadas por los estudiantes de los diferentes ciclos, se puede destacar algunas tendencias y patrones comunes de las actividades, para que un tema o área resulte interesante:

Diversidad de intereses: Los estudiantes tienen intereses y pasiones muy diversos, que abarcan desde actividades artís-

ticas y creativas hasta deportes, ciencia, tecnología, y actividades al aire libre. Esto muestra la riqueza y variedad de sus preferencias.

Actividades sociales: La interacción social es importante para los estudiantes en todos los ciclos. Muchos expresan el deseo de divertirse con amigos y familiares, lo que refleja la importancia que tienen para ellos la compañía y la conexión humana.

Aprendizaje y exploración: Los estudiantes en general tienen un interés genuino en aprender y explorar cosas nuevas. Aprecian la oportunidad de adquirir conocimientos en temas que les interesan, como ciencia, historia, medicina, idiomas, programación, astronomía, entre otros.

Creatividad y arte: Las actividades artísticas y creativas tienen una fuerte presencia en las respuestas de los estudiantes. Muchos disfrutan de actividades como dibujar, pintar, tocar instrumentos musicales, bailar, crear música, esculturas y manualidades.

Intereses específicos: Cada estudiante tiene intereses particulares y pasiones que los diferencian, como el interés en la medicina, la investigación espacial, el liderazgo social, el buceo, el teatro, la inteligencia artificial, entre otros.

Curiosidad y apertura hacia el mundo: Los estudiantes también tienen un fuerte deseo de viajar, explorar, conocer nuevos lugares, culturas y costumbres diferentes a lo que conocen, disfrutan de las actividades en terreno o fuera de las aulas de clases.

Tecnología y videojuegos: El entretenimiento digital, especialmente los videojuegos, es un tema recurrente en la mayoría de las respuestas. Los estudiantes disfrutan de jugar videojuegos en sus computadoras y consolas como una forma de diversión y entretenimiento en general, pero también cuando se les incorpora como material pedagógico.

Contribución positiva: Los estudiantes expresan su deseo de ayudar a los demás, ya sea en temas sociales, de salud o medio ambiente. Esto muestra una preocupación por la sociedad y su interés en aportar a resolver problemas reales.

Para todos los ciclos del programa se considera relevante, a fin de que las actividades sean interesantes y motivadoras, que estas favorezcan instancias de interacción y fortalecimiento de las relaciones sociales; así como también, la posibilidad de que las actividades den espacio a la libertad, creatividad y autonomía que permiten la exploración y aprendizaje de nuevos conocimientos. En el primer ciclo, se observa como fundamental que las actividades se ajusten a sus pasiones personales; en el caso del segundo ciclo, las actividades más interesantes se asocian con las artes, el deporte y realizadas al aire libre; en cuanto al tercer ciclo, se aprecia como relevante la presencia de elementos culturales, artísticos y/o académicos dentro de las actividades; finalmente, para el cuarto ciclo, se denota el entretenimiento digital como una característica relevante, así como también la socialización y el desarrollo personal.

3) *Cualidades presentes en los docentes que favorecen la motivación de los estudiantes con alta capacidad.*

El análisis de las respuestas de los estudiantes conduce a comprender que un docente que favorezca la motivación

académica de los estudiantes con altas capacidades debería tener un conjunto de cualidades personales y profesionales que contribuyan a crear una experiencia de aprendizaje significativa, motivadora y enriquecedora para los estudiantes en cada ciclo. Estas cualidades se expresan en la planificación de sus cursos o talleres; en la interacción profesor/a-estudiante; en la opción por determinados resultados de aprendizaje, recursos pedagógicos y materiales para su curso o taller. Entre ellas se puede destacar:

Conocimiento teórico de su disciplina y creatividad para ofrecer, por una parte, diversidad de temáticas y originalidad en su abordaje y, por otra parte, libertad creativa para los estudiantes, estímulo de la curiosidad, exploración de alternativas y autorregulación de su aprendizaje.

Habilidades socioafectivas, para ofrecer oportunidades de interacción profesor estudiante que sean gratificantes, enriquecedoras y una fuente de apoyo y, para ofrecer espacios de interacción social entre estudiantes que contribuyan a satisfacer sus motivaciones sociales y de aportar a la sociedad.

Determinación para implementar ideas innovadoras; estas ideas debieran integrar temas de actualidad con los contenidos disciplinares e intereses de los estudiantes.

Habilidades para influir en los estudiantes y conducirlos hacia la participación, el debate, la autorregulación y construcción de aprendizajes desde la diversidad y cooperación.

Herramientas pedagógicas y habilidad para implementar

una enseñanza efectiva a través de metodologías que favorezcan la cooperación, práctica y aplicación a problemas significativos para los estudiantes y para la sociedad.

Se observan algunos énfasis en relación al ciclo educativo. En el primer ciclo destaca una valoración hacia el estímulo de la creatividad, en donde los estudiantes valoran la capacidad del docente para fomentar la expresión creativa. En segundo ciclo los estudiantes valoran la capacidad del docente para guiar la participación activa, fomentar el debate y construir aprendizajes desde diversas perspectivas y en colaboración. Finalmente, se observa que en tercer ciclo y cuarto ciclo los estudiantes enfatizan su valoración en la capacidad del docente para integrar ideas innovadoras que vinculen temas de actualidad con los contenidos disciplinares e intereses personales.

Análisis cuantitativo

En la tabla 1, se presenta una agrupación en 3 categorías de los principales temas de interés que aparecen seleccionados en el 10% o más de las respuestas a la pregunta 2 del instrumento. Estas categorías fueron construidas con los 14 primeros temas de interés de cada área de intereses, dentro de un total de 91 opciones presentados a los estudiantes en la pregunta 2 del instrumento (¿Cuáles son tus intereses o pasiones?); se incluye la frecuencia total de selección para cada categoría. Estas categorías son: Área Químico-Biológica; Área Sociales-Humanidades; Área Físico-Matemática, las cuales corresponden a las mismas categorías en que se clasifica los cursos y talleres que el Programa ofrece a sus estudiantes.

Tabla 1: preferencias agrupadas en categorías de intereses

Categoría Área de interés	N° de temas de interés	Frecuencia de selección	Porcentaje % del total
Social - Humanidades	14	458	39,2
Químico - Biológica	14	403	34,5
Físico - Matemática	14	306	26,3
Total	42	1167	100

Nota. Fuente: elaboración propia.

Es relevante destacar que los temas clasificados como área físico matemática son los menos preferidos por los estudiantes de la muestra. Dentro de las principales preferencias de los estudiantes de todos los ciclos se encuentra el "Aprender idiomas" (80,1%), seguido por la "Medicina y tratamiento de enfermedades" (29,6%); la "Inteligencia artificial" (26%);

"Trastornos de salud mental" y la "Cocina y gastronomía" (ambos con un 25,5%).

Se aprecia algunas variaciones en la frecuencia de temas preferidos por ciclo. En la tabla 2 se presenta ejemplos de los temas de interés que aparecen seleccionados por estudiantes de cada ciclo en el 10% o más de las respuestas a la pregunta 2 del instrumento.

Tabla 2: ejemplos de temas de interés por ciclo

Ciclo	Ejemplos de temas de interés
Primer ciclo (quinto y sexto básico)	Aprender idiomas (80,39%); Inteligencia artificial (37,3%); Cámaras fotográficas y edición (31,4%); Cocina y gastronomía (29%); Diseño de videojuegos (29%); Las artes plásticas y manualidades; Astronomía y exploración espacial; Diseño de vestuario.
Segundo ciclo (séptimo y Octavo Básico)	Aprender idiomas (42,2%), Medicina y tratamiento de enfermedades (33,3%), Pintura, Química en los medicamentos (31%), Trastornos de salud mental, Química en los Medicamentos (26,7%) y Trastornos de salud mental (26,7%).
Tercer ciclo (Primer y segundo medio)	Aprender idiomas (70,8%), trastornos de salud mental (31,4%), Medicina y tratamiento de enfermedades (31,4%), Educación financiera (25%), Astronomía y exploración espacial (25%), Química en los medicamentos, Cocina y gastronomía, Biología de los microorganismos, Física de los fenómenos en la vida cotidiana
Cuarto ciclo (Tercer y Cuarto medio)	Aprender idiomas (100%), Medicina y tratamiento de enfermedades (32,7%), Trastornos de salud mental (26,9%), Cocina y gastronomía (26,9%), Artes plásticas y manualidades (25%), Educación financiera, Neurociencia, Inteligencia artificial, Química en los medicamentos, Biología de los microorganismos

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión de resultados y conclusiones

En coherencia con lo planteado por Kizkapan et al. (2023), Sparfeldt (2007) y Vock et al. (2013), se observa una diversidad notable en las áreas de interés de los estudiantes de la muestra. La variación entre categorías sugiere una amplia gama de preferencias, respaldando la importancia de diseñar programas educativos que aborden esta diversidad para fomentar la motivación intrínseca. Siguiendo la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), se puede sostener que, para favorecer la motivación intrínseca de estudiantes con altas capacidades, es importante ofrecerles alternativas de cursos y talleres a elegir que resuenen con estos intereses, lo que mejoraría la retención del conocimiento y la calidad del trabajo realizado. En coherencia con lo planteado por Hornstra et al. (2020) ofrecer estas temáticas en cursos y talleres favorecería un aprendizaje profundo, mejor rendimiento académico y mayor bienestar psicológico. Además, en coherencia con lo planteado por Siegle y McCoach (2005) si los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en cursos en sintonía con sus pasiones podrían tener un mayor compromiso, perseverancia y desempeño que si son expuestos a un currículo estandarizado. Estos resultados subrayan, además, la importancia de incluirles en modelos educativos de enriquecimiento extracurricular que complementen su educación regular y puedan atender a sus intereses. Sería interesante explorar en profundidad factores que pueden estar influyendo en estas preferencias y en particular, en el menor interés por actividades del área físico-matemática.

Respecto de las cualidades que debería presentar un curso o taller para favorecer la motivación, los resultados muestran que los estudiantes valoran la diversidad de opciones en cuanto a actividades a elegir y que sus intereses abarcan un amplio espectro, desde las actividades más tradicionales hasta las más novedosas. Entre las cualidades de un curso o taller que facilitan su motivación se encuentran metodologías que tienden a favorecer la interacción social; el aprendizaje, buen desempeño y conocimiento profundo de un tema de su interés. Actividades desafiantes que promueven el uso de diferentes procesos cognitivos en una clase, el pensamiento divergente y la creatividad; actividades en terreno que promueven la exploración y las actividades para analizar y resolver problemas reales o significativos para los estudiantes. Esto es coherente con lo planteado por autores como Arancibia (2009), Renzulli y Reis (2010) y Gagné (2015), quienes destacan la importancia de personalizar la educación para satisfacer las necesidades únicas y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes con alta capacidad.

Los resultados de este estudio corroboran lo planteado por Mills (2003); David (2011) y Khalil y Accariya (2016), en cuanto a la relevancia que tienen para la educación de estudiantes con altas capacidades, las características personales de los docentes; entre ellas la inclinación hacia temas y conceptos abstractos, una mentalidad abierta y flexible, así como la apreciación por el análisis lógico y la objetividad en conjunto con habilidades socioafectivas. También corroboran que los "Docentes excepcionales" que demuestran tener una habilidad sobresaliente y efectiva para enseñar a estudiantes con alta capacidad presentan rasgos de personalidad similares a los de sus estudiantes (Myers y McCaulley, 1985), entre ellos, la creatividad, el interés por actividades desafiantes y la determinación. Además, el conocimiento profundo tanto de su

disciplina como de estrategias metodológicas adecuadas para su aprendizaje, entre ellas las que favorecen la autorregulación, cooperación, práctica y aplicación a problemas significativos para los estudiantes y para la sociedad y; flexibilidad como para hacer oportunamente los cambios necesarios y mantener un ritmo dinámico en la clase, para que los estudiantes mantengan la motivación. Lo anterior concuerda con lo planteado por Conejeros et al. (2013) respecto a la valoración que hacen los estudiantes con altas capacidades de la capacidad de sus profesores para ejercer influencia en ellos presentando desafíos intelectuales y estimulando el pensamiento complejo y; con lo planteado por Panadero y Alonso-Tapia (2014) respecto de la relación entre autorregulación del aprendizaje y motivación. Además, los estudiantes enfatizaron la importancia de la integración entre teoría y práctica, solicitando más oportunidades para aplicar lo aprendido en experimentos y salidas a terreno, lo que corrobora lo planteado por Reis y Renzulli (2021) y por Reis y Peters (2021) en cuanto a la necesidad de abordar problemas reales, que estimulen el fortalecimiento de habilidades sociales y habilidades de pensamiento complejo en los estudiantes.

Los resultados de este estudio permiten concluir que la motivación de estudiantes con altas capacidades está influenciada por fuerzas que dirigen su comportamiento ya sea hacia el logro de metas, la satisfacción de necesidades o hacia la búsqueda de recompensas y que estas fuerzas provienen de sus intereses diversos, de sus características cognitivas y personales y de las características de los cursos y talleres que se les ofrecen, incluyendo en ellas características específicas de los educadores o docentes que los implementan. Proporcionan evidencia empírica acerca de los intereses y motivación de estudiantes con altas capacidades, la cual puede ser de utilidad al momento de planificar contenidos y actividades a realizar para enriquecer sus experiencias educativas extracurriculares e información relevante respecto de los docentes que puede ser tomada en cuenta al momento de diseñar e implementar jornadas de desarrollo docente a fin de fortalecer en ellos habilidades y conocimientos que contribuyan a favorecer la motivación académica de los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la agenda pública*, 26 (4), 3-15.
- Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. *World Journal of Education*, Vol. 8, No. 1 <https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p17>
- Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121-129. <https://doi.org/10.1177/1038416213507909>
- Conejeros-Solar, M. L.; Gómez-Arizaga, M. P. & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 393-411.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- David, H. (2011). The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 71-80. doi:10.1080/15332276.2

011.11673590

- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, (368), 12-39. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2015-368-289>
- Hawkins, S. (1983). Reading Interests of Gifted Children. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 24 (1). Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol24/iss1/3
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571. <https://doi.org/10.3102/00346543060004549>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Holland, J.L. (1997) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3rd Edition, Psychological Assessment Resources, Odessa.
- Hornstra, L., Bakk, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871. doi:10.1016/j.lindif.2020.101871
- Hotsko, Margaret Frances (1959). *Enriching the Curriculum for the Gifted Child in a Fifth Grade Classroom*. All Master's Theses. 46. <https://digitalcommons.cwu.edu/etd/46>
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación, querer aprender*. Buenos Aires: Psique.
- Khalil, M., & Accariya, Z. (2016). Identifying "Good" Teachers for Gifted Students. *Creative Education*, 7(3).
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281. doi:10.1177/001698620304700404
- Muratori, M.C. and Smith, C.K. (2015), Guiding the Talent and Career Development of the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93: 173-182. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00193.x>
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., & Rivera Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, (55). doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Oktaý Kizkapan, Oğuzhan Nacaroglu & Tahsin Bozdağ (2023) Using draw, write, and tell to reveal gifted students' perceptions and interests of STEAM disciplines, *Gifted and Talented International*, DOI: 10.1080/15332276.2023.2245014
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Reeve, J.(1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mac Graw-Hill, pp. 6-20.
- Reis SM., Renzulli SJ., & Renzulli JS. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*. 11(10):615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Reis, S. & Peters, P. (2021). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141. <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>
- Renzulli, J. S., & De Wet, C. F. (2010). Developing creative productivity in young people through the pursuit of ideal acts of learning. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (24-72). Cambridge University Press.
- Renzulli, J., Reis, S. (2010) The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gift. Educ. Int.*2010,26, 140-156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a Difference: Motivating Gifted Students who are not Achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27. doi:10.1177/004005990503800104
- Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1011-1021.
- Vock, M., Köller, O. and Nagy, G. (2013), Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83: 305-328. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02063.x>
- Willard-Holt, C. (2008). You could be doing brain surgery: Gifted girls becoming teachers. *Gifted Child Quarterly*, 52, 313-325. doi:10.1177/0016986208321807
- Williams, W. M., & Ceci, S. J. (2012). When scientists choose motherhood. *American Scientist*, 100, 138-145.
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Dixon, D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>.
- Yusof, R. , Mokhtar, M. , Sulaiman, S. N. A. , -, S. & Mohtar, M. (2020). Consistency between personality career interest with sciences field among gifted and talented students . *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* , 8 (3) , 1147-1161 . DOI: 10.17478/jegys.667323

Para citar este artículo:

Navarro, G., Cruz-Toledo, C. y Miranda-Miranda, L. (2024). Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 1-9.

Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE): Análisis Desde el Modelo Secuencial de Políticas Públicas.

Miriam Francisca Vega-Vargas¹, Claudia Elena Quiroga-Sanzana²

1. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Postítulo en Estrategias de intervención Con NNA en Contextos socioculturales Diversos. Estudiante de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales, UdeC. miriamvega@udec.cl
2. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Magister en Trabajo Social y políticas sociales, Magister en docencia para la educación superior, Doctoranda en Diseño, Gestión y Evaluación de Políticas Públicas de Bienestar Social, Universidad de Valencia. Docente Depto. de Trabajo Social, Universidad de Concepción. claudiaquiroya@udec.cl

Fecha de Publicación: 18/04/2024

Palabras Clave:

Educación superior,
Modelo Secuencial
de Políticas Públicas,
inclusión,
Programa PACE.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión y aplicación del Modelo Secuencial de políticas públicas, centrándose en la etapa de evaluación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), promoviendo con ello la reflexión en torno a esta política educativa. Se inicia presentando el programa y revisión de los cambios y mejoras implementadas en el programa PACE desde su inicio a la actualidad. Se destaca la ampliación de la cobertura geográfica y la inclusión de un mayor número de estudiantes, lo cual ha permitido que más jóvenes tengan acceso a la educación superior. A su vez, se enfatiza el fortalecimiento de la articulación entre la educación secundaria y la educación superior, lo que ha facilitado la transición de los estudiantes y ha mejorado sus oportunidades de éxito académico.

A través de los resultados de las evaluaciones presentadas, se evidencia que el PACE ha contribuido a reducir las brechas socioeconómicas en el acceso a la educación superior. Los estudiantes que participan en el programa presentan tasas más altas de inscripción en el Proceso de admisión y mejores resultados en las pruebas de selección universitaria. Además, el PACE ha demostrado ser efectivo en la retención estudiantil, disminuyendo la deserción y aumentando la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

ABSTRACT

This article presents a review and application of the Sequential Model of public policies, focusing on the evaluation stage of the Program of Accompaniment and Effective Access to Higher Education (PACE), thus promoting reflection on this educational policy. It begins by presenting the program and reviewing the changes and improvements implemented in the PACE program from its inception to the present. It highlights the expansion of geographic coverage and the inclusion of a greater number of students, which has allowed more young people to have access to higher education. At the same time, the strengthening of the articulation between secondary and higher education is emphasized, which has facilitated the transition of students and improved their opportunities for academic success.

Through the results of the evaluations presented, it is evident that PACE has contributed to reducing socioeconomic gaps in access to higher education. Students participating in the program present higher enrollment rates in the Admission Process and better results in university selection tests. In addition, PACE has proven to be effective in student retention, decreasing dropout rates and increasing student retention in higher education.

Keywords:

Higher education,
Sequential Model of Public
Policies, inclusion, PACE
Program

1. Introducción

El análisis de políticas es un campo de estudio medianamente reciente. Principalmente en América Latina, es en los años ochenta cuando se vuelve relevante, ya que diversos

países toman conciencia sobre la necesidad de aplicar herramientas de análisis a las acciones que realizan los gobiernos de turno, vale decir, las políticas públicas, y, junto con ello, buscar solución a los problemas públicos (Méndez, 2020).

De esta manera, y a lo largo de los años, se han planteado diversos modelos de análisis de políticas, y según el paradigma desde donde se posicionen, tendrá una visión más o menos objetiva sobre lo que se está analizando. Al respecto, este artículo presenta el modelo pionero, el modelo secuencial, y se basa en una de sus etapas: la evaluación.

Antes de iniciar con la revisión de la problemática a analizar, es importante comprender que se entenderá por el objeto que se estudiará, es decir, la política pública. La definición de este concepto es tan diversa como la cantidad de autores que han tratado de definirla; por cuanto, no existe un único significado ni concepto. En palabras de Emilio Graglia, las políticas públicas son: "(...) proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad" (Graglia, 2012). Por su parte, Subirats (1989) sostiene que la política pública es aquella "norma o conjunto de normas que existen sobre una determinada problemática, así como el conjunto de programas u objetivos que tiene el gobierno en un campo concreto"

Wilson (2018) señala que podría considerarse como un conjunto de acciones y/o decisiones adoptadas por los gobiernos, en un determinado momento, con el propósito de solucionar problemas considerados de índole social (salud, educación, pobreza, empleo, vivienda, etc.).

Otra definición útil para reflexionar, es lo planteado por Dye (2008), quien sostiene que las políticas públicas son "todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer". Basándose en lo anterior, se desprende que algunas cuestiones problemáticas se incorporarán en la agenda pública, y otras no. En caso de darse esta última situación, los motivos son variados y pueden contemplar la falta de voluntad política, la escasez de recursos, la poca presión social y la falta de legislación.

En cuanto a la temática del presente artículo, la educación superior en Chile se ha visto enfrentada a desafíos relacionados con la desigualdad en el acceso, la falta de calidad y la falta de pertinencia de los programas académicos.

A lo largo de su historia, nuestro país ha experimentado diversos cambios en esta materia, sufriendo una modificación considerable durante los últimos 30 años, debido principalmente, a las transformaciones en la década de los ochenta, donde las universidades pasaron de ser un espacio concebido para la formación de la élite, hacia uno que se empieza a organizar a partir de nociones de mercado y competencia (Ruiz, 2010).

Para abordar la desigualdad en el acceso y las brechas educativas, se promulga la Ley de Educación Superior 21.091, la cual busca abordar estas problemáticas de desigualdad, con el propósito de establecer disposiciones para promover la equidad, la calidad, la transparencia y el acceso en la educación superior (Biblioteca Congreso Nacional [BCN] 2018).

En tal contexto, bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet en el año 2014, se crea el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), cuya finalidad era promover una educación inclusiva y equitativa, y así brindar una mayor igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior, y para desarrollo del potencial académico. El programa inició su fase piloto durante ese mismo año junto a 5 universidades del Consejo

de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago, y Universidad Católica de Temuco, las cuales acompañaron a un total de 7.476 estudiantes de 3° medio de 69 establecimientos educacionales considerados vulnerables, en 34 comunas de 6 regiones del país (II, IV, V, VI, IX y Metropolitana (Cerde & Ubeira, 2017).

El programa PACE asume el desafío de mejorar las oportunidades de acceso y éxito académico de los estudiantes a la educación superior. Por cuanto, este programa comienza a implementarse como una estrategia integral, es decir, que se enfoca en el acceso, y también en el acompañamiento y apoyo a los estudiantes durante su trayectoria educativa. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2023)

El acompañamiento y apoyo que realiza este programa con los estudiantes consiste en tutorías personalizadas, talleres de preparación para la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), orientación vocacional y visitas a universidades. Esto, con el propósito de buscar fortalecer las habilidades y competencias de los estudiantes, mejorando sus posibilidades de acceso, éxito y permanencia en la educación superior. Estas acciones se implementan en la enseñanza media, específicamente, en tercero y cuarto medio, priorizando a aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica y que tienen un rendimiento académico destacado (Herrera, 2021).

Si bien, en su primer año de implementación, este programa atendió a un amplio número de estudiantes, posteriormente, en el año 2015, amplió su cobertura en las universidades, debido a que durante ese año contó con 22 universidades y 2 CFT/IP, acompañando aproximadamente a 56.000 estudiantes de educación media de 356 establecimientos educacionales vulnerables (95,5% de ellos públicos), pertenecientes a 292 comunas de 14 regiones del país. En el año 2016, el PACE suma 100 establecimientos públicos nuevos llegando a un total de 456, donde el 96,5% son municipales o de administración delegada. En la actualidad, el PACE se desarrolla en 638 establecimientos municipales de administración delegada, de servicios locales de educación y particular subvencionados que imparten enseñanza media en jornada diurna. (MINEDUC, 2023)

Actualmente, el Ministerio de Educación es el encargado de la administración e implementación del programa, y mantiene el convenio PACE con 29 universidades a lo largo de Chile (MINEDUC, 2023) Esto evidencia un aumento considerable de la presencia del programa tanto en los establecimientos educacionales como también en las universidades e institutos profesionales de nuestro país. Al respecto, cada una de estas instituciones de educación superior adscritas ofrece cupos PACE en todas sus carreras de pregrado; de esta forma, los estudiantes pueden escoger la carrera que desean estudiar, toda vez se hayan cumplido los requisitos que el programa plantea.

Si bien se ha evidenciado una evolución positiva respecto al aumento en el número de instituciones que cuentan con este programa, se vuelve necesario conocer cuál ha sido la evaluación de la implementación del mismo a lo largo de los años en nuestro país; a razón de ello, el objetivo de este artículo es presentar estos análisis.

2. Material y Métodos

Para realizar el análisis de este programa se utilizó el Modelo Secuencial, el cual es un modelo teórico que estructura el proceso de formulación e implementación de políticas en diversas etapas secuenciales, permitiendo el estudio a través del posicionamiento en un momento específico del proceso de la política. En este sentido, la política pública se presenta como un objeto de análisis que puede ser subdividido en varias etapas. Fue propuesto por Lasswell en los años 60 y luego desarrollado por Jones en el año 1970, quien tomó las etapas descritas por Lasswell, y les otorgó una impronta al definir las en términos de subsistemas que conforman un proceso más amplio, permitiendo de esta manera, que el análisis de políticas fuera un campo de interés para el mundo académico (Estévez & Esper, 2009).

Ordoñez-Matamoros (2013) reconoce a este modelo como el principal, y señala que se encuentra a la base del análisis de políticas. Es posible situarlo dentro del enfoque racional, ya que permite aproximarse a las políticas públicas representándolas como el resultado de una secuencia lógica lineal-racional que va desde la identificación de un problema público, la incorporación en la agenda pública, el desarrollo de la política, su implementación, su evaluación, concluyendo con la retroalimentación.

Esta lógica positivista de entregar una visión fragmentada del proceso de políticas, permitió el desarrollo de investigaciones y facilitó la elaboración de teorías parciales por cada una de las secuencias del proceso, promoviendo el desarrollo de campos de estudios según cada una de las etapas que se reconocen. Es importante señalar que, justo a raíz de esta lógica, el modelo ha sido blanco de diversas críticas. Por ejemplo, la falta de capacidad explicativa al perder de vista el proceso conjunto de la política (pudiendo utilizar cualquier teoría para el análisis de cada fase) el sesgo top-down (es decir, la formulación de políticas centrada en la administración gubernamental) y la exclusión de la influencia del contexto (al no considerar circunstancias del entorno, juegos de poder, intereses, creencias); no obstante, hasta el momento, no se ha logrado tener un marco de análisis más amplio que permita la visualización completa del proceso de las políticas públicas (Ordoñez-Matamoros, 2013).

Presentada como teoría secuencial, es en realidad un modelo, ya que como plantea Fontaine (2015) es una representación simplificada de la realidad, un instrumento para observar y analizar el proceso de análisis de políticas. Por ello, resulta importante reconocer que este modelo no se trata de un instrumento aplicable tal cual al análisis; sino más bien al momento de escoger el tema de análisis, es necesario dar prioridad a un momento del proceso.

Respecto de su evolución, es importante indicar que inicialmente se centraba en un proceso lineal, pero las perspectivas contemporáneas reconocen la influencia de factores externos, la participación ciudadana y la adaptabilidad, asumiendo que más que lineal y secuencial, se concibe como un ciclo. El autor James Anderson (1975) basándose en las ideas iniciales, propuso el modelo del "Ciclo de las políticas" permitiendo mantener la visión de etapas, pero agregando la idea de que pueden superponerse entre sí durante el desarrollo de la política.

El postulado de Anderson en relación con el ciclo de las

políticas públicas destaca por su enfoque en la etapa de evaluación, reconociendo que esta fase en particular desempeña un papel crucial en la toma de decisiones. La evaluación se presenta entonces como un componente central para informar las decisiones en las etapas posteriores, ofreciendo una perspectiva más clara sobre la efectividad de las políticas implementadas (Anderson, 2003). A raíz de este planteamiento, y siguiendo la línea de los autores ya señalados, el artículo se sitúa desde de la etapa de la evaluación del programa PACE.

Al respecto, Méndez (2020) refuerza esta idea, señalando que la evaluación es un elemento indispensable para la acción gubernamental eficaz, porque por un lado, permite conocer los efectos de las políticas públicas (en este caso a través de la implementación de un programa en específico); y por otro, si se observa que los resultados son desfavorables, permite detectar y corregir los errores o insuficiencias.

En palabras de Dunn (2017) las políticas implementadas se deben evaluar para determinar su efectividad. A través del proceso evaluativo, los actores sociales pueden proporcionar retroalimentación y presionar por cambios si la política no cumple con sus expectativas, y, si es necesario, se realizan ajustes y mejoras (Dunn, 2017).

Para llevar a cabo el análisis y revisión de esta política, se utilizaron fuentes de información, explorando en los buscadores académicos Scielo, Sciencedirect y RedaLyc. Se realizó una búsqueda con base en las palabras clave Programa PACE y Evaluación Programa PACE.

Bajo esos parámetros, se encontraron tres documentos de evaluaciones que se hicieron al programa, el primero de ellos, realizado en el año 2015 por el Mineduc denominado "Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo", el segundo realizado en el año 2017, "Levantamiento y análisis de información para el seguimiento y la implementación del PACE" a cargo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y, por último, el estudio realizado el año 2019 denominado "Evaluación de impacto del programa PACE" (Cooper et al., 2019),

3. Resultados

A partir de las diferentes evaluaciones realizadas al programa PACE en los años 2015, 2017 y 2019, se exponen los resultados más importantes, lo cual permite evidenciar como ha sido el funcionamiento y evolución de este programa, tanto en los establecimientos educativos como en las universidades donde se ha implementado.

En el año 2015, se crea una alianza entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) del Gobierno de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con el objetivo de llevar a cabo una evaluación de impacto del Programa PACE, el cual se encontraba en funcionamiento hace un año. Esta evaluación buscaba analizar los resultados y el impacto del programa en la educación superior.

Al año de implementado el programa PACE, el denominado "Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo" (MINEDUC, 2015), da cuenta que durante el primer año, la mayoría de los estudiantes refiere algún tipo de conocimiento del programa y pueden conversar sus dudas con sus compañeros y profesores; mientras que alrededor del 10% de los estudiantes no

conoce ni ha escuchado hablar del programa.

A su vez, señala que en su mayoría los estudiantes desean continuar con estudios superiores, ya sean universitarios, técnicos o de otra naturaleza. Los estudiantes de modalidad Humanista Científico y las alumnas mujeres expresan mayor deseo de acceder a la educación universitaria; mientras que los hombres y los estudiantes de modalidad Técnico Profesional, prefieren estudios técnicos.

Los estudiantes creen que sus posibilidades de acceder a la educación superior aumentan si su colegio participa del Programa PACE. Mientras que, en las universidades, los resultados arrojaron que se necesita un mayor contingente de profesionales que apoyen la implementación del PACE en los colegios.

Por último, el mismo informe, demuestra que existía una preocupación por la planificación necesaria para incorporar a niños de sectores rurales a la Educación Superior, lo cual a la fecha ha sido subsanado, evidenciándose los avances que este programa ha experimentado, lo cual beneficia directamente a los cientos de estudiantes.

Por otro lado, el estudio realizado en el año 2017 “Levantamiento y análisis de información para el seguimiento a la implementación del PACE” (PNUD, 2017), da cuenta que en los liceos de la región de Antofagasta donde se ha implementado el programa, cuentan en su totalidad con un actor que es reconocido por ser un referente para resolver preguntas y clarificar dudas acerca del PACE, lo cual era considerado un problema durante el primer año.

Se agrega, que en las universidades el programa ha permitido acercar posiciones y conectar a los actores de la educación media y secundaria para facilitar la transición de los estudiantes, aunque el programa se ha posicionado bien en los establecimientos, se reconoce una debilidad en cuanto a la frecuencia y cantidad de actividades realizadas, así como la carga adicional que supone para los estudiantes cuando se llevaban a cabo fuera del horario de clases o en días sábado. Aunque hay diferencias entre los establecimientos que comenzaron en 2014 y aquellos que lo hicieron en 2016, no todos los estudiantes para ese entonces recibieron las actividades comprometidas por el programa.

Las actividades de orientación vocacional y habilidades socioemocionales han sido destacadas tanto por estudiantes, como por docentes y orientadores, propiciando con ello, que los estudiantes evalúen distintas opciones para su futuro, no solo relacionadas con la educación superior.

Por último, el estudio realizado en el año 2019 “Evaluación de impacto del Programa PACE” (Cooper et al., 2019), da cuenta que el programa no tiene impacto en la probabilidad de que los estudiantes ingresen a cualquier institución de educación superior (IES); sin embargo, tiene un efecto positivo y significativo en la probabilidad de que el alumno acceda a IES adscritas al Sistema único de admisión (SUA).

Junto con este resultado, se detectó un efecto positivo y estadísticamente significativo en el ingreso promedio esperado de la carrera en la cual se matriculan los jóvenes, lo cual sugiere que el PACE, además de incidir en el acceso a la educación superior, tiene el efecto de ampliar las alternativas de instituciones y carreras factibles de cursar, mejorando las opciones de desarrollo en capital humano y expectativas la-

borales para los estudiantes.

4. Discusión y Conclusiones

Tal como se menciona, el programa PACE nace como una respuesta a la problemática de la desigualdad en el acceso a la educación superior de los estudiantes chilenos, debido a las brechas significativas en torno al lugar de donde provienen.

Este programa ha experimentado cambios a lo largo de su implementación, los cuales principalmente van en beneficio directo de los cientos de estudiantes con los cuales trabaja, siendo posible evidenciar estos avances a partir del análisis realizado a través de la etapa de evaluación del modelo secuencial. En la primera evaluación realizada en el año 2015, se hace mención a la necesidad de contar con una figura para la implementación del programa en los establecimientos. Se evidencia que en el año 2017 aquella necesidad de contar con una figura de orientación para los estudiantes, fue subsanada, dado que se incluyó a profesores jefes en el proceso. Aun así, en un estudio más reciente realizado por Bravo & Herrera, (2020) las autoras refieren que los profesores jefes participan de forma consultiva en el diagnóstico del grupo de estudiantes, no consignándose la participación docente en procesos formales de evaluación del programa.

Por otro lado, dentro del estudio realizado en el año 2015, se daba cuenta de un resultado respecto a que los estudiantes tienen nociones sobre el programa PACE, lo cual en estudios más recientes esto cambia, dado que los estudiantes ahora se han familiarizado con el programa, a tal punto, que lo consideran como un elemento importante dentro de sus liceos; el cual les amplía sus oportunidades de ingresar a la universidad.

Ahora bien, los problemas que se suscitan actualmente, estarían relacionados con la implementación tardía del programa en los niveles de 3° y 4° año de educación secundaria. En este punto, los profesores jefes advierten que un gran número de estudiantes cuando se encuentran en estos niveles desconocen el funcionamiento del sistema de admisión; lo cual implica conocer la importancia que tienen las calificaciones, el financiamiento de aranceles y los procesos de postulación. A su vez, se evidencia descoordinación en los procesos informativos y ausencia de indicadores socioemocionales que pudieran incidir en el proceso de selección de estudiantes, como complemento al desempeño académico (Bravo & Herrera, 2020).

Siguiendo en el contexto de las evaluaciones, en el estudio realizado el año 2019, es posible observar que el programa PACE tiene un efecto positivo y significativo en la probabilidad de que los estudiantes ingresen a instituciones de educación superior adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA) y en la probabilidad de que ingresen a la universidad. En esta línea, es posible sostener que el PACE genera un efecto multiplicador, dado que ha permitido asentar la posibilidad de la educación superior como una aspiración deseable y al alcance de estudiantes que, previo a la existencia de este programa, no contaban con esta posibilidad. Al respecto, es importante señalar que este es un gran paso a nivel de política pública, sin embargo, tras el análisis, es posible reconocer que este programa viene a legitimar el sistema educativo bajo una lógica neoliberal y residual, en tanto su visión focalizada de rescatar los talentos académicos, obvia que estos dependen

de los contextos socioeconómicos para desarrollarse, y, mientras no exista una visión de unidad en términos de los demás determinantes sociales, este grupo de estudiantes permanecerá en un rezago constante versus sus pares que provienen de otras realidades.

Por otro lado, resulta interesante destacar el reciente estudio de Lira & Pérez (2022), quienes sostienen que estudiantes provenientes de establecimientos que cuentan con el programa PACE evidencian diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de compromiso académico emocional. Esto implica que los estudiantes del grupo PACE reportan en promedio mayores niveles de felicidad y disfrute respecto de la experiencia universitaria, así como un mayor sentido de orgullo por su universidad y mayor interés por las actividades que en esta se desarrollan.

En conclusión, las evaluaciones realizadas al programa PACE han proporcionado información valiosa sobre su funcionamiento y efectos en los establecimientos educativos y universidades donde se implementa. Aunque se han identificado desafíos, como la falta de claridad y desinformación respecto a la implementación del programa, se ha evidenciado que el PACE ha generado resultados positivos en términos de acceso a la educación superior y ampliación de las opciones de instituciones y carreras factibles de cursar.

Es importante destacar que el programa ha logrado que los estudiantes evalúen distintas opciones para su futuro, y no solo relacionadas con la educación superior, lo cual amplía sus horizontes para poder desenvolverse en la sociedad una vez terminados sus estudios de enseñanza media.

Además, se ha reconocido la importancia de fortalecer la implementación del programa en los establecimientos educativos, asegurando la presencia de profesionales y recursos adecuados, así como la realización de actividades frecuentes y de calidad.

Es por ello, que a partir de todo lo antes expuesto, algunas mejoras que se podrían considerar, en virtud de las evaluaciones y otras investigaciones; serían otorgar información más clara y oportuna sobre el programa a estudiantes, profesores y apoderados, para disipar dudas y brindar orientación clara respecto de todo el proceso que se lleva a cabo durante los años de estudio correspondiente a 3° y 4° medio. Así también, ampliar el contenido del programa para brindar orientación sobre opciones de estudio o trabajo no universitarias, considerando que quizás no todos los estudiantes desean continuar estudios en universidades.

Y, por último, implementar un sistema de evaluación continua del programa PACE, dado que en lo que va del funcionamiento del programa solo se han realizado tres, siendo la última realizada en el año 2019, lo cual permitirá obtener información actualizada sobre su efectividad y realizar los ajustes necesarios para mejorar los resultados, principalmente considerando los efectos de la pandemia. Al respecto, se sugiere incluir la recopilación de datos sobre el desempeño académico de los estudiantes y su posterior seguimiento una vez que ingresen a la educación superior, e incluso en sus trayectorias de vida y laborales.

5. Referencias

- Anderson, J. (1975). *Public Policy-Making*, Ed. Holt Reinhart and Winston Inc., USA.
- Anderson, J. (2003). *Public Policy Making: An introduction*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Bravo, P & Herrera, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2), 7-23. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [BCN] (11 de Mayo de 2018). Ley Chile. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Cerda, E., y Ubeira, F. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del Programa PACE. Documento de trabajo N° 4. Ministerio de Educación Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo4-PACE.pdf>.
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14494>.
- Dunn, W. N. (2017). *Public Policy Analysis*. Routledge
- Dye, T. (2008). *Understanding public policies*. 12ª edición. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Estévez, A., & Esper, S. (2009). Revisitando el modelo secuencial de las políticas públicas. *Revista del Instituto AFIP*, 5, 72-90.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Herrera Valdés, C. (2021). Impacto del programa PACE en la permanencia de estudiantes de primer año cohorte 2020 en la Universidad del Bío-Bío. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3357>
- Graglia, J. (2012). *En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*. 1ª edición. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung – ACEP.
- Lira Munizaga, J & Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la educación*, (56), 78-96. Recuperado en 13 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100078&lng=es&tlng=es.
- Méndez, J. (2020). *Políticas públicas. Enfoque Estratégico para América Latina*. México. El Colegio de México.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2023) Subsecretaría de Educación Superior. Obtenido de <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>

- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015). Estudio de seguimiento a la implementación del Programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE).
- Ordoñez-Matamoras, G. (2013). Manual de Análisis y diseño de políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2017) Levantamiento y análisis de información para el seguimiento y la implementación del PACE.
- Ruiz, C. (2010). De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Subirats, J. (1989). Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración. Madrid: Instituto Nacional de Políticas Públicas (INAP).
- Wilson, J. (2018) “¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas”? Revista IN IURE. Año 8. Vol. 2. pp. 30-41. La Rioja. Argentina.

Para citar este artículo:

Vega-Vargas, M. y Quiroga-Sanzana, C. (2024). Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE): Análisis Desde el Modelo Secuencial de Políticas Públicas.. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 11-16.

Trabajo Social en cárceles de América Latina: Una exploración del rol de la profesión en la región

Dan Valdivia¹, Guillermo Sanhueza², Josefina Alarcón³

1. Trabajador social de la Universidad de Chile. Sus áreas de trabajo son niños, niñas y adolescentes en riesgo social; jóvenes infractores de ley; Trabajo Social en contextos de justicia criminal. dani.levi.9813@gmail.com
2. Profesor Asociado del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile y Associate Professor de Loyola University Chicago, en Estados Unidos. guillermo.sanhueza@uchile.cl
3. Trabajadora social de la Universidad de Chile, con Postítulo en “Intervenciones Terapéuticas y Preventivas en Agresión Sexual” por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. josefina.alarcon@ug.uchile.cl

Fecha de Publicación: 18/04/2024

Palabras Clave:
Cárceles, Latinoamérica,
Trabajo Social, roles

RESUMEN

En Latinoamérica, a pesar de las diferencias sociopolíticas y administrativas en los sistemas penitenciarios, las condiciones precarias, los altos niveles de exclusión social de sus usuarios y la alta complejidad de sus contextos parecen ser características comunes en la región. Es en este escenario carcelario, receptor y amplificador de profundas contradicciones sociales de la región, es donde el Trabajo Social se inserta como una disciplina y profesión de “ayuda” para las personas privadas de libertad, sus familiares y la sociedad. Sin embargo, una de las preguntas empíricas que permanece poco explorada a nivel regional dice relación con los roles y funciones de la profesión al interior de los recintos y sistemas penitenciarios. Para profundizar en esta pregunta, realizamos una revisión sistemática de los sitios web oficiales de las instituciones penitenciarias de la región, de modo de analizar críticamente el rol profesional, su relación con las personas privadas de libertad, con la institución penitenciaria y, eventualmente, otros actores.

ABSTRACT

In Latin America, despite the sociopolitical and administrative differences in the prison systems, the precarious conditions, the high levels of social exclusion of its users, and the high complexity of its contexts seem to be common characteristics in the region. It is in this scenario, marked by profound, contradictory social inequalities, is where Social Work intervenes as a discipline and profession of “help” for people deprived of liberty, their families and society. However, one of the empirical questions that remains little explored at the regional level is related to the roles and functions of the profession within prisons and penitentiary systems. To delve into this question, we carried out a systematic review of the official websites of penitentiary institutions in the region, in order to critically analyze the professional role, its relationship with persons deprived of liberty, with the penitentiary institution and, eventually, other actors.

Keywords:
Prisons, Latin America,
social work, roles

1. Introducción

América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo (Zmerli & Castillo, 2015) así como también una de las más violentas (Muggah & Tobón, 2018). En este escenario, la llamada “guerra contra las drogas” y el populismo punitivo se han ido posicionando como uno de los principales ejes de la política criminal en la región (Morales, 2012). Como resultado, la mayoría de los sistemas penitenciarios en América Latina se han visto abrumados por un alto hacinamiento, escasa infraestructura para programas de reinserción, altos

niveles de violencia entre los reclusos, maltrato institucional por parte de los guardias y una falta general de reinserción efectiva (Bergman & Fondevila, 2021). De este modo, las cárceles en la región se han transformado en crisoles donde se recibe a los desventajados sociales y, al mismo tiempo, se amplifican las profundas desigualdades iniciales de quienes llegan a las prisiones de la región (Wacquant, 2001).

En este contexto carcelario es donde Trabajo Social se inserta como una profesión de “ayuda” para las personas privadas de libertad, sus familiares y la sociedad, ejerciendo diversas funciones. Sin embargo, una pregunta que permanece aún

abierta de contrastación empírica dice relación con los roles y funciones de la profesión al interior de las cárceles, así como también cuáles son las principales tensiones profesionales dentro de estos espacios.

En Chile, aunque la profesión de Trabajo Social está *de facto* presente dentro de las cárceles, se cuenta con poca información sistemática respecto al rol profesional en otros países de la región. Así, este artículo describe y analiza críticamente—en base a una revisión de sitios web de los servicios penitenciarios de varios países—los roles y funciones que desempeñan los/las trabajadores social en las cárceles, examinando asimismo las tensiones y el potencial profesional en estos espacios.

La complejidad del contexto penitenciario latinoamericano

La situación carcelaria a nivel latinoamericano, a pesar de las diferencias respecto a sus conformaciones e instituciones a cargo de éstas, tienen un alto grado de similitud sobre las condiciones que presentan. En este sentido, el uso de la cárcel como medida punitiva parece ser algo característico de la región, con un alto nivel de hacinamiento—promedia un 64%—en la región (Alvarado, et al., 2020), incluyendo el caso de Brasil, país que tiene la tercera mayor población penal del mundo (Carvacho, et al., 2021).

Los sistemas penitenciarios en América Latina parecen estar en crisis en toda la región (Farranaga et al., 2022; Bergman & Fondevila, 2021). Por ejemplo, las tasas de encarcelamiento de la región son más altas que el promedio internacional (145 por cada 100,000 habitantes) y, mientras la población carcelaria mundial ha aumentado en promedio un 24 % desde el 2000, las cárceles de América del Sur y Central lo han hecho en 175% y 67% respectivamente (Walmsley, 2018).

Otros indicadores de la crisis son la falta de personal y el insuficiente entrenamiento que reciben para ejercer su labor, tanto a nivel de profesionales/técnicos, como de personal de seguridad (Carvacho, et al., 2021; Dammert, 2015); el deterioro de las condiciones materiales de los recintos y la falta de servicios básicos (Alvarado, et al., 2020; Espinoza et al., 2014); o la creciente violencia que se observa dentro de los recintos penitenciarios latinoamericanos (Bergman & Fondevila, 2021).

En este sentido, una característica bien marcada de las cárceles de América Latina es la precariedad física del encierro, debido al hacinamiento y la falta de espacios de reinserción. Este escenario termina siendo un caldo de cultivo para la violencia—entre internos, o entre ellos y los funcionarios penitenciarios—convirtiendo las prisiones en lugares de creciente violencia, impunidad y brutalidad (Bergman & Fondevila, 2021; Dammert, 2015).

Las condiciones anteriormente descritas han aportado a que el alcance que tienen los programas de reinserción sea muy acotado, reforzado por los bajos presupuestos destinados (Dammert, 2015). Esto ha generado que como sucede y se indica en Argentina, las cárceles tengan un modelo de jaula o depósito humano (Carvacho et al, 2021) haciendo analogía al funcionamiento excluyente de la cárcel, lo cual es difícil de cuantificar a nivel regional debido a la ausencia de estadísticas que ayuden a medir el impacto de los programas y la falta en la mayoría de los países de la región del indicador de reincidencia (Dammert, 2015).

Cabe señalar, que a pesar de no ser algo extraño dentro del contexto penitenciario, esto ha destacado de gran manera en América Latina, donde en algunos casos ha generado fenó-

menos como el de autogobierno y cogobierno con los internos en contraste con el resto de la región que presenta un régimen disciplinar (Carvacho et al, 2021; Darke & Karam, 2016). Los altos niveles de violencia quedan en evidencia cuando vemos las estadísticas del Banco Interamericano de Desarrollo, que indican que el 46% de los internos ha sufrido un robo, un 16% ha sufrido palizas y al menos un 1% ha sido víctima de un delito sexual (Alvarado y Vélez 2019). En suma, tal como lo señalan Bonilla y Álvarez (2013), la precariedad se ha convertido en una característica de la región.

El contexto carcelario chileno

Aunque con matices, gran parte de este panorama se replica también en Chile donde se han reportado falta de acceso a programas (Espinoza et al., 2014), maltrato institucional a reclusos (INDH, 2018), violencia entre internos que parece ir en aumento (Sanhueza et al., 2020), y una alta reincidencia (Fundación Paz Ciudadana, 2013; Gendarmería de Chile, 2013).

Otro elemento que se ha señalado como factor en el caso chileno es que se privilegiaría el control y la seguridad, por sobre el bienestar y las posibilidades de reinserción, donde los derechos humanos no han tenido el énfasis que debieran tener, a la luz de un abandono histórico del sistema carcelario por parte del estado (Espinoza et al., 2014).

El escenario parece contradictorio debido a que estas condiciones no sólo no permiten el acceso a programas de rehabilitación y reinserción, sino que, a su vez, ponen en riesgo la misma seguridad, ya que este ambiente es propicio para la realización de motines, huelgas y episodios de violencia tanto entre internos como con los mismos funcionarios de gendarmería (Dannemann, 2016), lo cual complica la aplicación de los programas de reinserción y dificulta la labor profesional.

El alcance reflejado en la baja reinserción y alta reincidencia genera cuestionarse los factores que provocan este resultado en el sistema chileno. Dentro de estos podemos encontrar el hacinamiento—aunque menor al promedio latinoamericano—el cual no solo deteriora la salud física y psicológica de las personas privadas de libertad, sino que además limita las posibilidades de acceder a programas de reinserción y beneficios penitenciarios, tornándose difícil implementar rehabilitación en estas condiciones (Espinoza et al., 2014).

A estas dificultades mencionadas, se le suma el consumo permanente de sustancias dentro de los recintos penitenciarios, situación que no es ajena a la realidad regional, donde al menos un 16% de los internos consumiría sustancias ilícitas (Álvarez y Vélez, 2019), siendo éste considerado uno de los principales problemas detectados tanto por gendarmes como por profesionales técnicos que trabajan al interior de los recintos, debido a que es uno de los motivos centrales de enfrentamientos (Alarcón y Bahamondes, 2017). Esto viene a poner en jaque no solo a la reinserción, sino que a la misma seguridad tanto de los internos como de los funcionarios que trabajan al interior. En este sentido, el consumo de drogas dentro de los centros penitenciarios estaría ligado—en parte—al actuar deshonesto de algunos funcionarios penitenciarios (Sanhueza y Pérez, 2019).

El rol del Trabajo Social en las cárceles de la región

A través de una revisión sistemática de los sitios web gubernamentales, Farranaga y sus colegas del John Jay College (2022) han identificado algunas iniciativas tendientes a la rehabilitación de las personas encarceladas, sugiriendo que el ideal rehabilitativo no estaría muerto en la región (Fanarraga

et al., 2022; Bergman & Fondevila, 2021; Sanhueza & Pérez, 2019), aunque existirían bastantes resistencias a las llamadas “intervenciones basadas en evidencia” (Farranaga et al., 2022; Sanhueza & Brander, 2017), y la rehabilitación no constituiría una prioridad central (Farranaga et al., 2022; Dammert, 2015; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2013).

Es en este contexto donde el Trabajo Social (junto con la psicología) se inserta *de facto* en los diversos sistemas carcelarios de la región, realizando diversas acciones encaminadas genéricamente a la “ayuda” de las personas encarceladas. No obstante, aun cuando es una de las profesiones más presentes en las cárceles de la región, poco se conoce respecto a las orientaciones, roles y funciones profesionales dentro de estos espacios.

Respecto a los desafíos que presenta el Trabajo social penitenciario, se puede decir que uno de los primeros obstáculos es la desvalorización social que aparejada con el trabajo con personas que son, a su vez, altamente estigmatizadas como son las personas privadas de libertad. Ahora bien, tal como lo señala Estévez (2015), los trabajadores sociales son agentes de cambio y dirigen su labor hacia sujetos que, a pesar de su situación de privación de libertad siguen siendo personas, con una dignidad humana inalienable.

Otra problemática que ha configurado el contexto del sistema carcelario en Chile siendo un “obstaculizador” que no se ha mencionado explícitamente pero sí es identificable, es la alta complejidad de la población penal. En este sentido, por ejemplo, se estima que en el caso de Chile cerca de la mitad de las personas encarceladas habrían pasado por programas estatales de “protección” a la infancia vulnerada (Sanhueza y Pérez, 2019), se asociaría a experiencias sistémicas de maltrato, abusos, uso de tranquilizantes, antipsicóticos y antidepresivos en las trayectorias vitales de una proporción importante de individuos que más adelante terminarán encarcelados (Dannemann, 2016).

A lo anterior se suma el hecho que la mayoría de los trabajadores sociales no tendrían acceso a una oferta educativa altamente especializada para enfrentar y desenvolverse adecuadamente en este contexto complejo, donde se requiere el concurso de diferentes áreas como psicología, criminología, derecho penitenciario, o psiquiatría forense (entre otras) (Flores, 2016).

Un factor adicional a lo anterior (y, probablemente una consecuencia en parte de lo mismo) es la escasa bibliografía existente en publicaciones periódicas respecto al trabajo social desarrollado al interior de recintos penitenciarios, y una cultura organizacional no acostumbrada a la reinserción como foco central de su quehacer, aparece lo que señala Brander y Sanhueza como “obstaculizadores del trabajo de los profesionales que trabajan en cárceles” (2016, p. 1), entre los cuales se encuentra “la tensión entre seguridad y reinserción” para el caso chileno (Brander y Sanhueza, 2016, p. 15).

Asimismo, el trabajo social se encuentra sujeto a la delegación de funciones por parte de la institución a cargo, lo cual por defecto, trae consigo una escasa autonomía en términos de procesos de toma de decisiones así como también la delimitación de las funciones propias de la disciplina, las cuales comúnmente se inclinan en gestiones de carácter burocrático, obstaculizando planes de acción basados en evidencia con perspectiva crítica.

En esta materia, Kouyoumdjian y Poblet (2010) señalan la importancia de una intervención enmarcada en una índole crítica debido a que la profesión constituye una herramienta que contribuye a deconstruir discursos estigmatizantes, devolviéndole a las personas detenidas su condición de ser humano portador de derechos. De esta forma, los autores afirman que se generan espacios en donde los detenidos pueden manifestarse con voz propia resultando imprescindible que el trabajador social pueda construir una visión que trascienda la manera fragmentada en que se presentan los problemas, para así poder desarrollar una intervención fundada, humana y eficaz.

En años recientes, el trabajo social en América Latina ha estado haciendo importantes esfuerzos por ser reconocido como una disciplina, capaz de generar conocimiento y posicionarse crítica y propositivamente en medio del desigual y “colonizado” contexto social de la región (Muñoz-Arce, 2020). En este sentido, varios líderes de la profesión en la región—a nivel académico—han llamado a superar el llamado *imperialismo profesional* (Midgley, 1981) y el “colonialismo del conocimiento” que afectaría la profesión y la intervención social (Vivero-Arriagada, 2020; Muñoz-Arce, 2020), donde resultaría crucial recuperar el rol intelectual de la profesión (Saracostti et al., 2012).

Esto, indudablemente, también cuestiona las cárceles, en cuanto espacios que actúan como receptáculos y amplificadores de la desigualdad social de la sociedad mayor y de los sistemas de justicia, en particular (Farranaga et al., 2022). En combinación con esto, existen actitudes de desconfianza hacia los gobiernos de la región en cuanto al control del crimen (Cohen et al., 2017) y, ligado a lo mismo, una opinión pública muy volátil y cambiante en cuanto al castigo y la reinserción (Tonry, 2004).

En este mismo sentido, aun cuando las disputas profesionales del trabajo social por el reconocimiento disciplinar y el movimiento “anti-colonial” puedan estar tomando lugar en la región, esto no quiere decir que necesariamente estas discusiones vayan a la misma velocidad en otros espacios profesionales como el penal o el penitenciario, aun cuando haya mucha presencia *de facto* de la profesión allí. En este sentido, los sistemas carcelarios en la región son conocidos por su precariedad material, abandono histórico por parte de los estados, y consiguiente inercia para enfrentar cambios.

De este modo, el presente estudio quiere preguntarse quién es y qué funciones cumplen quienes intervienen, centrándose en el trabajador social como profesional que posee un rol desconocido en el contexto nacional y regional en cuanto a su función específica. Asimismo, queremos explorar las posibles tensiones profesionales que puedan surgir a partir de las funciones realizadas dentro de los espacios carcelarios.

2. Metodología

Dada la escasa bibliografía respecto al trabajo que realiza en específico el trabajador social y cuál es su rol dentro de las intervenciones en un contexto penitenciario, es que se ha considerado pertinente realizar una revisión sistemática de los sitios web gubernamentales de los servicios penitenciarios latinoamericanos. Esta revisión sigue el modelo planteado por Fanarraga y sus colegas (2022) y pensamos que nos ayudará a responder una duda en específico con el nivel más alto de

evidencia disponible (Moreno et al, 2018).

La revisión sistemática de sitios web en el ámbito de la reinsertión sigue el ejemplo del trabajo reciente de Farranaga y sus colegas (2022), con el fin de recolectar información de forma objetiva respecto a cuáles son las principales funciones que desempeña el trabajador social en cárceles en los países vecinos (Sánchez-Meca y Botella, 2010).

En este sentido, los criterios para seleccionar la bibliografía a estudiar e incluir dentro de la revisión, se han basado en la escasa presencia de artículos académicos que aborden la temática por lo cual por temas de tiempo y la necesidad de acotar el tema se ha reducido a netamente la revisión de todo tipo de información y documentos gubernamentales de las instituciones penitenciarias a cargo de las intervenciones en las cárceles correspondientes a diversos países de Latinoamérica.

Debido a la falta de algunos países de un organismo claro se han revisado los ministerios, coordinaciones y otras instituciones relacionadas con la responsabilidad carcelaria de cada país, además de los hipervínculos que estas conectaban con otras plataformas institucionales (se debió flexibilizar la obtención de datos debido a la falta de fuentes de datos ya que existía poca información tan específica).

Dentro de los documentos se inició con la revisión de programas expuestos en las páginas webs oficiales que entregarán información al respecto de la reinsertión e intervención dentro de los penales. En el caso de no encontrar contenido que aportara a responder nuestra pregunta, se procedió a revisar informativos, planes, informes, hasta llegar en algunos casos con reformas procesales penales que incluyeran la labor profesional.

Para hallar material idóneo se utilizan conceptos claves de búsqueda, tales como: “trabajo social”, “servicio social”, “asistencia social” o alguno equivalente, con el objetivo de encontrar en detalle información que nos referenciara la labor del trabajador social dentro de los centros penitenciarios de cada país. Se usa esta metodología por la diversidad conceptual con la que se trata al trabajador social en América Latina, teniendo alguno de los países revisado aún concepciones diferentes de éste.

3. Principales Hallazgos

En nuestra revisión se consideraron 18 países de Latinoamérica, encontrándose información relevante en solo 16 de estos, siendo Cuba y Venezuela los dos donde no se encontraron datos ni información en el *website* del respectivo sistema penitenciario. Dentro de los países que se encontraron resultados, 9 pudieron ser resultados más específicos y descriptivos de las labores que realiza el trabajador social dentro del contexto penitenciario.

Entre de los países que presentaron resultados de los documentos y páginas encontradas, poco más del 50% de estas corresponden a los últimos 5 años, aproximadamente el 19% tienen una antigüedad de 5 a 10 años y, alrededor de un 9,5% más de 10 años, el porcentaje restante no presenta fecha o no fue encontrada. La Tabla 1 (a continuación) presenta una síntesis de los principales hallazgos por cada país.

Dentro de los hallazgos más relevantes debido a la frecuencia, fue la inclusión del trabajador social en equipos multidis-

ciplinarios, interdisciplinarios y equipos técnicos en general, siendo los primeros encontrados en 8 países, equipos interdisciplinarios en 7 y en equipos técnicos en la mitad (9 de los 18) de los países revisados. Asimismo, otro de los hallazgos encontrados es el trabajo del trabajador social no sólo con la persona privada de libertad, sino que también con su familia, encontrándose en 9 de los 18 países, a diferencia del trabajo con instituciones externas encontrándose únicamente en 4 de los 18 países.

Dentro de las labores que se realizan están las de índole más burocrático por medio de la gestión de la documentación de los internos, la cual se encontró en 3 de los 18 países. Además, la figura del trabajador social es parte de los filtros para lograr beneficios al interior de los recintos penitenciarios por medio de evaluaciones y recomendaciones “propias de la disciplina”. Además, se encontró que el trabajador social dentro de los recintos penitenciarios realiza informes, evaluaciones y estudios socioeconómicos en 5 de los 18 países con excepción de que se le solicita un aporte desde la creación de una evaluación y estudio socio-criminalístico en 1 país, siendo Costa Rica. Otra función que se repite en varios países es el de dictar charlas y talleres de diferente carácter para el aporte en los procesos de tratamiento o promoción de determinados mensajes. Esto se dio en 7 de los 18 países.

El trabajador social también forma parte importante para el ingreso y la vida cotidiana de los internos, donde colabora en la adecuación y recibimiento de nuevos internos, observándose en 3 de los 18 países. Esta también va en la línea del seguimiento que se les da a los internos, la preocupación por las situaciones y condiciones que estos presentan dándose esta en 6 de los 18 países.

Un hallazgo llamativo fue que en la mayoría de los países revisados se encontró que existían más de una institución a cargo de los recintos penitenciarios, donde en muchos casos cuentan con servicios locales que se encargaban tanto de la seguridad como de la reinsertión, por lo cual había poca información centralizada. Esto sucedía en mayor medida en países como Brasil, México y Argentina ya que tienen estados federados.

Algo que sucedió también fue que varias páginas presentaron restricciones de acceso como medida de seguridad, otras presentan una gran cantidad de hipervínculos vacíos, dificultando el acceso a archivos que podrían haber contribuido en la revisión. A su vez se encuentran páginas que estaban derechamente vinculadas a otros ministerios, los cuales están fuera de la selección inicial, por lo cual en ese caso se expandió la revisión a estas instituciones.

Por otra parte, los hallazgos demuestran que las funciones del trabajador social en la región se relacionan primordialmente con participar en equipos multidisciplinarios; realizar intervenciones con la familia de los reclusos; actuar como puente (o de portero o *gatekeeper*) en cuanto a beneficios para los reclusos y/o sus familias; dirigir talleres para la promoción de determinados contenidos; realizar seguimiento de los casos.

Tabla 1.
Resultados de la revisión de sitios web de sistemas penitenciarios de la región

País	Institución	Año	Contenido
Argentina	Servicio Penitenciario Federal SPF	Años desconocidos	- Participación en talleres como parte de una dupla psicosocial donde le trabajador social tiene la misión de ser un observador participante y será quien consigne en forma escrita lo sucedido en cada encuentro. - Participación de una junta interdisciplinaria efectuando labores de evaluación. - Tutor dentro del programa, realizando lazos de empatía con el fin de mejorar las relaciones y la adecuación al sistema penitenciario, buscando un mejor desarrollo dentro de su proceso. - Formar parte de una intervención multidisciplinaria.
Bolivia	- Defensoría del Pueblo - Congreso Nacional	2018 2001	-Mediar visitas conyugales. -Mediar y coordinar beneficios y derechos penitenciarios. -Recepción y evaluación de nuevos internos. -Coordinar y proveer indumentaria de talleres. -Coordinar actividades al interior de los recintos penitenciarios. -Coordinación de trabajos dentro del recinto penitenciario. -Gestión de contratos para la venta y generación de empleos al interior de los recintos penitenciarios. -Gestionar y mediar cursos para internos. -Clasificación y seguimiento de internos. -Generación de informes para la dirección del recinto penitenciario. -Coordinación de atención médica de emergencia a internos -Apoyo al interno y su familia promoviendo una buena relación entre ambos, preocupándose de los menores si los hubiera. -Apoyo en integración del sistema penitenciario.
Brasil	Consejo Nacional de Justicia	2019 2012 2019	-Forma parte de una comisión técnica de clasificación. -Trabajo interdisciplinario con el fin de una reinserción integral. -Ayudar al interno y su familia a solucionar problemas relacionados con obtener beneficios, como seguridad social, documentos personales, orientaciones y apoyo en problemas dentro del recinto penitenciario. -Articular ayudas y políticas.
Chile	Gendarmería de Chile, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos	2022 web Gendarmería de Chile / Reinserción Social	-participa de la realización de diversas prestaciones encaminadas al ejercicio de derechos básicos (políticos, sociales y culturales) de la población privada de libertad, tales como visitas y/o visitas conyugales, realización de escritos, realización de talleres de diverso tipo, entre otros. -participa en la evaluación diagnóstica de la población privada de libertad, utilizando IGI u otras herramientas -realiza intervenciones sociales encaminadas al tratamiento de los factores de riesgo de reincidencia más <i>sociales</i> , en función del diagnóstico levantado anteriormente -participa en las decisiones del consejo técnico respecto a la solicitud de libertad anticipada del interno/a solicitante -Realiza visitas domiciliarias a las familias de las personas privadas de libertad, de manera ocasional
Colombia	Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC)	2015 2017 2017 2018 2020 2020	-Brinda atención tanto individual como grupal siendo parte de un equipo de intervención multidisciplinaria para superar los efectos de prisionalización, generar herramientas para la vida familiar, laboral y social, tratando factores asociados a vida delictual que permitan la reducción de la reincidencia. -Apoyo en seguimiento de internos con tratamiento especial. -Desarrollar actividades de autorreconocimiento y generar registro de esto por medio de aplicación de instrumentos que permitan el levantamiento de datos. -Gestión, impartición y promoción de talleres para la diversidad de la población penal. -Dictar charlas.
Costa Rica	Ministerio de Justicia y paz (Universidad de Costa Rica) (Universidad libre de Costa Rica)	2014 2014	- Conforman un equipo técnico interdisciplinario. -Análisis del trabajo y valoración de las personas privadas de libertad -Emitir un criterio técnico en el ámbito social, teniendo en cuenta los factores externos como la familia, dando recomendaciones respecto a beneficios penitenciarios. -Dar recomendaciones y aporte. -Interviene en procesos socioeducativos, promocionales, terapéuticos y de asistencia social con la población penal. -Elaboración de los respectivos estudios e investigaciones socio-criminológicas de la persona en relación con la familia, la víctima y el contexto comunal. - Atención de las necesidades y potencialidades tanto individuales, como familiares y colectivas. -Velar por la protección, defensa y accesibilidad de derechos humanos de la población penal mediante la atención de situaciones personales, familiares. - Contribuir con la adecuada selección del personal de seguridad mediante los estudios de vida y costumbres solicitados. -Enlace permanente entre la persona privada de libertad y su familia, comunidad y redes de apoyo.
Cuba	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra

Ecuador	Servicio Nacional de Atención Integral a personas adultas privadas de libertad y a adolescentes infractores (SNAI)	2020 2021	<ul style="list-style-type: none"> -Generación de informes para la gestión y coordinación de neceseres básicos tales como la vestimenta. -Mediación y organización de permisos de visitas digitales. -Generación de informes para permisos y beneficios penitenciarios. -Mediación de devolución de saldos de economato (minimarket). -Garantizar atención medica en los casos que sea necesario. -Seguimiento de los hijos/as menores de edad que estén bajo la tutela de alguien privado de libertad. -Mediación de visitas. -Identificación de factores individuales, sociales y familiares para una intervención en los distintos niveles. -Seguimientos y mediación de cambios de régimen. -Gestión y coordinación de certificados de defunción. -Comunicación con la familia frente a decesos. -Formar parte del El Consejo Criminológico Nacional, regional. -Formar parte de un equipo técnico multidisciplinar -recibimiento del interno. -Atender demandas del interno y su familia. -Realizar estudios socioeconómicos del interno. -Planificar y ejecutar los programas de ejecución y tratamiento de los centros penales. -Promover creación de comités de apoyo externo. -Elaborar mapa de recursos y contactos para el interno. - Participar en la planificación y ejecución de las actividades socioculturales. - Promover programas de asistencia grupal con asistencia familiar. - Presentación de informes mensuales.
El Salvador	Dirección general de centros penitenciarios	2019 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de equipos multidisciplinarios. - Realizar aporte desde la disciplina a la concientización del daño realizado por parte de la persona privada de libertad.
Guatemala	Dirección general del sistema penitenciario	2016 2017 2015	<ul style="list-style-type: none"> -Forma parte de un consejo técnico interdisciplinario. -Conocer la situación sociofamiliar y laboral por medio de visitas domiciliarias. -Realizar investigación social de los primeros ingresos detectando carencias y necesidades, para la elaboración de un diagnóstico social. -Elaborar y ejecutar planes de tratamiento (individuales y colectivos). -Ejecutar procedimientos en bases a manuales para el área. -Promover y propiciar vinculación familiar y con el medio para la reinserción. -Apoyar y orientar ingreso. -Desarrollar actividades necesarias para la reinserción social. -Emitir estudios socioeconómicos, para determinar la clasificación, ubicación y traslado, libertad condicional, preliberación conmutación de pena por trabajo comunitario, entre otros beneficios. -Realizar investigaciones e informes documentados para las solicitudes de salida. -Desarrollar jornadas de orientación e inducción a internos de primer ingreso o internos con opción de beneficios. -Planificar, coordinar y desarrollar actividades laborales, educativas, culturales, deportivas, recreacionales y espirituales, esto en conjunto con el trabajo de organizaciones externas. -Generar inscripción de hijos de las personas internas.
Honduras	- Instituto nacional penitenciario - Secretaría de estado en los despachos de derechos humanos justicia gobernanación y descentralización	2017 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Forma parte de un equipo multidisciplinario. -Conocer la situación sociofamiliar y laboral por medio de visitas domiciliarias. -Realizar investigación social de los primeros ingresos detectando carencias y necesidades, para la elaboración de un diagnóstico social. -Elaborar y ejecutar planes de tratamiento (individuales y colectivos). -Ejecutar procedimientos en bases a manuales para el área. -Promover y propiciar vinculación familiar y con el medio para la reinserción. -Apoyar y orientar ingreso. -Desarrollar actividades necesarias para la reinserción social. -Emitir estudios socioeconómicos, para determinar la clasificación, ubicación y traslado, libertad condicional, preliberación conmutación de pena por trabajo comunitario, entre otros beneficios. -Realizar investigaciones e informes documentados para las solicitudes de salida. -Desarrollar jornadas de orientación e inducción a internos de primer ingreso o internos con opción de beneficios. -Planificar, coordinar y desarrollar actividades laborales, educativas, culturales, deportivas, recreacionales y espirituales, esto en conjunto con el trabajo de organizaciones externas. -Generar inscripción de hijos de las personas internas.
México	Subsecretaría del sistema penitenciario (Gobierno CDMX)	Año desconocido 2004 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Forma parte de un comité técnico. - Forma parte de un equipo interdisciplinario. - Forma parte de un equipo multidisciplinario. - Aportar en la creación de un expediente con un estudio de las relaciones del sentenciado con el medio social, situación familiar, religiosa, política y demás que se determinen.
Nicaragua	Asamblea nacional de la república de Nicaragua	2003	<ul style="list-style-type: none"> - Compone un equipo interdisciplinario.

Panamá	Ministerio de Gobierno y Justicia Dirección General del Sistema Penitenciario	2005 Año desconocido Año desconocido	<ul style="list-style-type: none"> - Integración de equipo multidisciplinario - Componente de junta técnica y oficina de tratamiento. - Verificar vigencia de documentación de identidad de los internos. - Brindar orientación a los internos y sus familias sobre recursos sociales a los que tienen derecho. - Brindar documentación a la familia respecto de la situación del interno. - Intermediación entre la familia, el interno y la administración penitenciaria. - Ocuparse de todos los trámites de documentación tanto personal, social como familiar. - Intentar paliar necesidades materiales y morales del interno y su familia para la preservación positiva de lazos para la reinserción. - Generación de expediente social con los documentos emitidos y el trabajo realizado. - Coordinación con otras entidades para la consecución de fines comunes. - Evaluación social al interno para conocer sobre su entorno familiar y social, realizará visita domiciliaria para conocer las necesidades y el apoyo de sus familiares. - Evaluación de empresas donde se les dé empleo a internos. - Evaluación de centros educativos donde estudian los internos.
Perú	Ministerio de justicia y derechos humanos. Instituto nacional penitenciario (INPE)	2020 2021	<ul style="list-style-type: none"> - Se menciona el trabajador social como componente de los servicios penitenciarios de asistencia. - Dar asistencia en los talleres de manualidades. - Participación de intervenciones especializadas de carácter multidisciplinario. - Participar en las Juntas Técnicas de Clasificación y en las Juntas de evaluación semestral de internos y demás que correspondan por competencia. - Participar en el estudio integral, así como de la elaboración y ejecución del programa de tratamiento individualizado (PTI) de los internos a su cargo, de acuerdo con la norma vigente. - Realizar gestiones y coordinaciones de carácter social con entidades externas (RENIPEC, SIS, etc.) en favor y apoyo de los internos y familiares. - Desarrollar acciones para reestablecer, mantener y/o reforzar el vínculo familiar positivo del interno en el proceso de resocialización. - Realizar visitas domiciliarias a los familiares del interno, para la evaluación de variables socio familiares que contribuyan a los objetivos específicos de la visita. - Registrar en el padrón de Internos (PADIN) estadístico, las atenciones diarias efectuadas y remitir a las instancias correspondientes según normativa vigente o disposición del órgano de línea. - Realizar entrevistas, estudio y diagnóstico social, atención individual, grupal y familiar, así como evaluación de los internos dentro del proceso de resocialización del interno. - Programar, elaborar y ejecutar talleres socio educativos dirigidos a internos y sus familiares, que contribuyan al proceso de reinserción social positiva. - Implementar y mantener actualizados los legajos sociales de los internos a su cargo, según normatividad vigente. - Evaluar y elaborar los informes sociales de los internos, solicitados por el jefe de área; para beneficios penitenciarios y otros de acuerdo con lo estipulado en la normatividad vigente.
Uruguay	Instituto nacional de derechos humanos Ministerio del interior	2020 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de un equipo técnico interdisciplinario. - Participar dentro de las atenciones de salud
Venezuela	No se encuentra información	No se encuentra información	No se encuentra información

4. Conclusiones y Discusión

En este estudio quisimos explorar las principales funciones y roles profesionales delegados a los trabajadores sociales en los contextos carcelarios de países pertenecientes a Latinoamérica. En nuestro proceso de búsqueda, encontramos una importante presencia *de facto* en prácticamente todos los países de la región donde se obtuvo información (16 de 18).

Al mismo tiempo, en la mayoría de los países de la región que cuentan con información respecto al trabajo social, se señala que este tiene como objetivo alcanzar la (re)inserción social de los reclusos. Esta última se concibe una tarea compleja, pero factible, enmarcada en intervenciones tanto interdisciplinarias como multidisciplinarias.

En cuanto a las funciones y roles, nuestros hallazgos muestran que típicamente el/la trabajador/a social en la región se desenvuelve en equipos multidisciplinarios; realiza intervenciones con la familia de los reclusos; actúa como puente (o de portero o *gatekeeper*) en cuanto a beneficios para los reclusos y/o sus familias; realiza charlas y dirige talleres para la promoción de determinados contenidos; realiza seguimiento de los casos; y, en menor medida, ayuda en el proceso de recibimiento de nuevos internos.

En términos generales, la profesión aparece prácticamente cien por ciento asociada a tareas del así llamado “proceso diagnóstico” y a una variedad de acciones encaminadas a facilitar la reinserción de las personas encarceladas. Aunque no hay datos específicos respecto a la evaluación de las intervenciones llevadas a cabo, es posible hipotetizar que en el complejo contexto de las cárceles en Latinoamérica, resulta difícil generar intervenciones con una mayor efectividad, a diferencia de lo que ocurriría en países anglosajones, donde existen mejores condiciones de infraestructura, cultura organizacional y entrenamiento para los profesionales que hacen reinserción (Sanhueza & Brander, 2017).

Un aspecto donde seguramente existen tensiones entre la formación profesional y lo enseñado en la academia es que, en varios países, el trabajador social cumple funciones de *filtro* para el acceso a beneficios carcelarios, siendo él quien conecta la solicitud con la organización, prestando orientaciones no tan solo a los internos sobre diversos beneficios sino también a la familia de estos. Este rol de *gatekeeper* puede tensionarse a la luz de las funciones que el profesional debería tener, de acuerdo a cierto ideario más bien emancipador que se le atribuye a la profesión, al menos desde parte de la academia (Vivero-Arriagada, 2020).

De acuerdo a nuestra revisión, es posible inferir que la intervención profesional en las cárceles de la región se movería entre labores de asistencia, de rehabilitación y de control con las personas privadas de libertad. En nuestra revisión, sin embargo, no encontramos menciones a escuelas de pensamiento o autores específicos, ni tampoco ninguna referencia a recuperar sitios intelectuales en la profesión (Saracosti et al., 2012) o a realizar esfuerzos contra el colonialismo del conocimiento (Muñoz-Arce, 2020).

En otras palabras, el trabajo social penitenciario existe en la región, pero estaría más abocado en realizar tareas (urgentes) de asistencia, diagnóstico y de tratamiento o reinserción, pero no figura en la realización de producción intelectual o de crítica dentro de estos espacios. Esta ambigüedad también puede ser vista como una oportunidad debido a que los límites

del quehacer profesional son difusos y poco claros pero presentes en un espacio de constantes contradicciones dándose la posibilidad de verlo como una oportunidad y espacio de resistencia (Muñoz-Arce, 2020), al alero de potenciales trabajos con otras disciplinas o colegas, de una forma más integral (Muñoz-Arce y Madrigal, 2018).

Una potencial limitación de nuestra búsqueda es que en la mayoría de los países examinados existía más de una institución a cargo de los recintos penitenciarios, por lo cual se encontró poca información centralizada. Asimismo, diversas plataformas presentaban restricciones de acceso como medida de seguridad, mientras que otras presentaron una gran cantidad de hipervínculos vacíos, siendo posible que parte de lo realizado por trabajadores sociales no haya quedado capturado en nuestro análisis. Otra posible limitación es que existan intervenciones y/o eventuales investigaciones realizadas *por fuera* de los sistemas penitenciarios (al alero de ONGs o grupos de voluntarios) que este análisis —realizado dentro de los sitios web de los sistemas penitenciarios— no haya recogido.

Aun con sus limitaciones, este estudio aporta en cuanto a generar una evidencia empírica preliminar en torno a los roles, funciones y el quehacer profesional del trabajador/a social en los sistemas penitenciarios de la región. En este sentido, una mayor profesionalización de la disciplina en estos contextos podría contribuir a generar mayores posibilidades de intervenciones eficaces, aun cuando también deberían operar otros factores de nivel más organizacional y macrosocial (Sanhueza et al., 2022; Brander & Sanhueza, 2016; Flores, 2016).

Futuros estudios podrían indagar en torno a las nociones, prácticas y evaluación de las acciones de reinserción llevadas a cabo desde la profesión. Siendo la rehabilitación una de las misiones del sistema penitenciario, pero existiendo, al mismo tiempo, importantes brechas formativas en este ámbito en la región, parece importante indagar una agenda de trabajo para mejorar la calidad de las intervenciones del trabajo social, así como también su aportación crítica para el mejoramiento del sistema en su conjunto.

5. Fuentes de financiamiento

El artículo fue posible gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, a través del proyecto Fondef #ID21I 10255. Asimismo, este artículo pudo llevarse a cabo gracias al Fondo Start-Up Fund #104502 de la School of Social Work Loyola University Chicago.

6. Referencias

- Alarcón, N. y Bahamondes, L. (2017). Adicciones, disciplinamiento y pentecostalismo carcelario en Chile: Reflexiones para iniciar un debate. *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, 27(48), 214-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3872/387253374009.pdf>
- Alvarado, N., Mar, K., Jarquín, M. J., Cedillo, B. & Forero, D. (2020). Las cárceles en América Latina y el Caribe ante la crisis sanitaria del COVID-19. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0002607>
- Alvarado, N. y Vélez-Grajales, V. (2019). Dentro de las prisiones de América Latina y el Caribe: Una primera mirada al otro lado de las rejas. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0001858>
- Azocar, R., Leyton, J., Santibáñez, M. y Sanhueza, G. (2018). El trabajo de las personas privadas de libertad en Chile: hacia la [re]inserción social y laboral. *Centro de Políticas Públicas UC*, 104, 1-20. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/45734/N-%C2%A6104%20E1%20trabajo%20de%20las%20personas%20privadas%20de%20libertad%20en%20Chile.%20%20Hacia%20la%20%28re%29inserci%2B-%C2%A6n%20social%20y%20laboral.pdf?sequence=1>
- Bergman, M., & Fondevila, G. (2021). *Prisons and crime in Latin America*. Cambridge University Press.
- Bonilla, A., y Álvarez, I. (2013). *Desafíos estratégicos del regionalismo contemporáneo: CELAC e Iberoamérica*. San José: FLACSO. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53935.pdf>
- Brander, M. y Sanhueza, G. (2016). FACILITADORES Y OBS-TACULIZADORES PARA LA REINSERCIÓN SOCIAL: ANALIZANDO LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES PENITENCIARIOS. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 109-135. Recuperado de <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/98>
- Carranza, E. (2012). Situación penitenciaria en América Latina y el Caribe ¿Qué hacer? *Anuario de derechos humanos*, 8, 31-66. <https://doi.org/10.5354/adh.v0i8.20551>
- Carvacho, P., Cora Bogani, L., Fuchs, M., Del Solar Cortés, M., Diniz Junquera, G., Droppelmann, C. y Villegas Gutiérrez, A. (2021). *Sistemas Penitenciarios y Ejecución Penal en América Latina. Una mirada regional y opciones de abordaje*. Valencia: Tirant lo Blanch. Recuperado de <https://biblioteca.cejamericas.org/handle/2015/5678>
- Dammert, L. (2015). *Sistemas carcelarios en América Latina: Avances y Desafíos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Dannemann, V. (2 agosto de 2016). Chile: la vergüenza de las cárceles. *DW*. Recuperado de <https://www.dw.com/es/chile-la-verg%C3%BCenza-de-las-c%C3%A1rces/a-19444932>
- Darke, S., & Karam, M. L. (2016). *Latin American prisons*. In: Handbook on prisons, 460-474. Y. Jewkes, B. Crewe, and J. Bennet (Eds.)
- Espinoza, O., Martínez, F., y Sanhueza, G. (2014). El Sistema penitenciario y su Impacto en los Derechos Humanos de las Personas Privadas de Libertad. *Informe anual sobre derechos humanos en Chile*. Santiago: Universidad Diego Portales. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/322721853>
- Estévez, L. (2015). *Caracterización del papel del Trabajo Social en instituciones carcelarias* (Tesis). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18705/1/TTS_EstevezCaceresLorena.pdf
- Fanarraga, I., Barthelemy, S., Koetzle, D., & Mellow, J. (2022). A Content Analysis of Prison Websites: Exploring Approaches to Rehabilitation in Latin America. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 66(6-7), 718-734.
- Flores, L. (2016). El Trabajo Social en los Centros Penitenciarios: Estudio realizado en la colonia penal de Islas Marías, México. *Plataforma Académica de Trabajo Social*, 15. Recuperado de <https://www.mitrabajoessocial.com/el-trabajo-social-en-los-centros-penitenciarios-autora-laura-lucila-flores-diaz/>
- Fundación Paz Ciudadana & Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2013). Evaluación del sistema concesionado versus el sistema tradicional en la reducción de la reincidencia delictual. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Gendarmería de Chile. (2018). *Establece tareas específicas de las unidades técnicas regionales; crea las unidades técnicas locales en cada sistema y fija sus tareas específicas, modificando y dejando sin efecto resoluciones que indica*. Recuperado de https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/transparencia/ley20285/doc_2009/normativa/doc/RES_EX_910_13022018.pdf
- Gendarmería de Chile. (2019). *Compendio Estadístico Penitenciario*. Recuperado de https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/Compendio_Estadistico_Penitenciario_2019.pdf
- Gendarmería de Chile. (2013). *La reincidencia: un desafío para la gestión del sistema penitenciario chileno y las políticas públicas*. Gendarmería de Chile
- Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH]. (2018). *Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile 2018*. Santiago.
- Kouyoumdjian, L. y Poblet, M. (2010). Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social (Argentina)*, 3(4), 220-257. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen58/kouyoumdjian.pdf>
- Morales, A. M. (2012). La política criminal contemporánea: Influencia en Chile del discurso de la ley y el orden. *Política criminal*, 7(13), 94-146.
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 11(3), 184-186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Muggah, R. and Tobón, K.A. (2018) 'Citizen Security in Latin America: Facts and Figures', Igarapé Institute, Rio de Janeiro.

- Muñoz-Arce, G. y Madrigal, J. (2018). Trabajo interprofesional en Chile: neoliberalismo y la producción de subjetividades profesionales críticas. *Revista del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado de <https://doi.org/10.53689/int.v8i2.58>
- Muñoz-Arce, G. (2020). Intervención social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia. En: Castro, B., Cea, A. y Arellano, N (Eds). *Materiales (De) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*. (pp. 31-60) Santiago: Nadar Ediciones.
- Navarro, P., Espinoza, A., Ferrada, D. y Valenzuela, E. (2012). *Informe final de evaluación Programas de Rehabilitación y Reinserción Social*. Recuperado de https://www.dipres.gob.cl/597/articulos-141210_informe_final.pdf
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441002.pdf>
- Sanhueza, G., Pérez, F., Candia, J. & Urquieta, M. (2020). [Inmate on inmate prison violence in Chile: the importance of the institutional context and proper supervision](#). *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 13391-13414.
- Sanhueza, G., y Pérez, F. (2019). Explorando el “desempeño moral” en cárceles chilenas y su potencial en la reinserción. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(236), 83-110. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.63108>
- Sanhueza, G. y Brander, F. (2016). FACILITADORES Y OBSERVADORES PARA LA REINserCIÓN SOCIAL: ANALIZANDO LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES PENITENCIARIOS. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (15), 109-135. <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/98>
- Vivero-Arriagada, L. (2020). Conditions for a New-Reconceptualization of Social Work in Chile, Latin America and the Caribbean. *Prospectiva*, (29), 193-212.
- Zmerli, S. & Castillo, J.C. (2015) ‘Income inequality, distributive fairness and political trust in Latin America’, *Social Science Research* 52: 179-192.

Para citar este artículo:

Valdivia, D., Sanhueza, G. y Alarcón, J. (2024). Trabajo Social en cárceles de América Latina: Una exploración del rol de la profesión en la región. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 17-26.

Valoración del uso del tiempo de familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé.

Priscila Fernanda Villouta Domínguez¹, Carla Vidal Figueroa²

1. Trabajadora Social, egresada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Magister en Intervención Familiar UDEC Encargada del Programa Territorio y Participación Ciudadana de la Ilustre Municipalidad de Tomé. pvillouta@gmail.com
2. Asistente Social, egresada de la Universidad de Concepción, Jefa de carrera de Trabajo Social UDEC Y Directora del Programa de Magister de Intervención Familiar.

Fecha de Publicación: 18/04/2024

Palabras Clave:
Monoparentalidad
masculina – uso del tiempo
– pandemia– dinámica
familiar

RESUMEN

El siguiente artículo entrega los resultados de una investigación centrada en la valoración del uso del tiempo de las familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé, desde la mirada/perspectiva de los padres que lideran estas familias. Con ello se busca evidenciar su realidad y como logran desarrollar su dinámica familiar, considerando además los efectos que el confinamiento por la pandemia pudo generar en el ejercicio de la parentalidad. Se trata de una investigación cualitativa, aplicando la técnica de entrevista semiestructurada a cinco padres de familia monoparental masculina de la comuna de Tomé. Dentro de los principales hallazgos se destaca el afecto de los padres hacia sus hijos y el establecimiento de normas, límites y reglas. Logran contar con redes de apoyo y tener vinculación con los espacios de sus hijos, principalmente la escuela, rompiendo con las características de la masculinidad hegemónica.

ABSTRACT

Keywords:
Male single parenthood-
use of time – pandemic -
family dynamics

The following article provides the results of an investigation focused on the valuation of the use of time of male single-parent families in the commune of Tomé, from the point of view/perspective of the fathers who lead these families. The aim is to show their reality and how they manage to develop their family dynamics, also considering the effects that the confinement due to the pandemic could generate in the exercise of parenthood. This is a qualitative research, applying the semi-structured interview technique to five fathers of single-parent male families in the commune of Tomé. Among the main findings, the affection of fathers towards their children and the establishment of norms, limits and rules stand out. They are able to count on support networks and have links with their children's spaces, mainly the school, breaking with the characteristics of hegemonic masculinity.

1. Introducción

Tanto Latinoamérica como Chile han sufrido diversas transformaciones que han influido directamente a la familia, principalmente en la reducción de las familias nucleares biparentales y la presencia de las familias monoparentales masculinas (Arriagada, citada en Bilbao y Herrera, 2014), fenómenos que se asocian también al incremento de los divorcios, separaciones y soltería, además de las migraciones y de la esperanza de vida (Arriagada, 2007, p. 128). Estas afirmacio-

nes son interesantes de indagar considerando las características sociales, culturales y económicas que posee el país y que no se ha logrado estudiar en profundidad, aun teniendo en conocimiento que existe un aumento de las familias monoparentales masculinas en Chile, por lo tanto, abre un espacio para descubrir la forma de funcionamiento de estas familias y cómo se logran desenvolver de acuerdo a sus propias características.

Barrón (1998) señala que existe una ruta que la familia puede seguir para llegar a ser una familia monoparental,

distinguiéndose tradicionalmente tres posibilidades: a) la maternidad solitaria o extra-conyugal, b) la viudedad y c) la separación y/o divorcio, estas dos últimas con existencia de progenie. Conocer la ruta permite evidenciar el origen de la constitución de una familia monoparental, comprender los procesos de reestructuración que ha vivido el grupo familiar y entender el modo de organización que han logrado para cumplir con las actividades y necesidades requeridas. Hoy se vuelve una necesidad conocer el origen de este tipo de familias, cuyo funcionamiento se ve influido por el contexto familiar en que se desenvuelven y que es preciso considerar cuando se plantea una intervención ampliar el conocimiento en la temática.

Para esta investigación ha sido un desafío encontrar datos que revelen información estadística acerca de las familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé. En el año 2011, se realizó un recuento de los datos obtenidos en la Ficha de Protección Social, la cual indica que existían 2.480 familias monoparentales y de ellas solo el 1% eran monoparental masculina. De acuerdo a la CASEN 2017 se evidencia que existen 2.632 familias monoparentales, pero no indica si cuentan con una jefatura masculina o femenina liderando a la familia, de lo cual, evidenciándose una invisibilización de las familias monoparentales masculinas frente a los datos estadísticos. Ya en 2022, se puede obtener un dato certero desde el Registro Social de Hogares¹, que indica que existen 648 familias monoparentales masculinas en Tomé. La dificultad en cuanto a acceso a datos estadísticos y/o claridad en la información de los sujetos dificulta futuros procesos de intervención e investigación.

Al respecto, el Diagnóstico Comunal de Infancia de la comuna de Tomé, desarrollado por la Oficina de protección de los derechos de Infancia y Adolescencia (OPD) en el año 2022, señala que un 91,7% dice ver todos los días a la madre versus el 57,5% que menciona ver al padre todos los días, manteniendo el patrón de que la madre es quien mantiene el vínculo principal con los niños y niñas. Este estudio también determinó que la salud mental se vio afectado negativamente producto de la pandemia confirmando la prevalencia de trastornos tales como ansiedad, depresión, crisis de angustias, etc., situaciones que pudieran estar afectando negativamente a los niños, niñas y adolescentes de la comuna.

Por ello se insiste en que la problemática radica en la necesidad de recabar información acerca de la realidad de las familias monoparentales masculinas, su acceso a redes de apoyo y si logran utilizarlas de manera efectiva para satisfacer las necesidades inmediatas de la familia. Considerando dentro de estas redes a familiares que pudieran apoyar en el cuidado y en la resolución de conflictos de manera inmediata. También las redes institucionales en las cuales está inserta la familia y que pudieran apoyar el cuidado y la crianza de los hijos o aquellas que pueden brindarles asesorías. De estas redes se desconoce información, por lo tanto, se percibe como un obstáculo en la intervención con estas familias. Esto, teniendo en cuenta el período de pandemia, del cual se desconoce la forma en que lograron desenvolverse y si pudieron acceder a algún tipo de apoyo para satisfacer sus necesidades de cuidado, crianza para cumplir con ello sus responsabilidades laborales, familiares y de participación en el ámbito comunitario.

Con ello, este estudio tuvo por objetivo general conocer a las familias monoparentales masculinas de la comuna de

Tomé, desde la valoración que le otorga el padre a la realidad de su familia.

2. Metodología

La investigación se trabajó con una metodología cualitativa, con el fin de contribuir al acercamiento de la realidad de los entrevistados, obteniendo información veraz, desde su propia valoración, rescatada a partir del relato de los involucrados, y un análisis acerca del fenómeno investigado desde el discurso de los entrevistados, conforme a los referentes conceptuales y teóricos que dan sustento a este estudio.

El alcance de esta investigación es de carácter descriptiva, ya que tiene la finalidad de buscar un perfil del objeto de estudio elaborando una especie de mapa que permita describirlo, y predecir su comportamiento.

Se sustenta desde el enfoque teórico-metodológico de la Fenomenografía, de orientación cualitativa. Según Marton (citada en Tojar, 2006), esta perspectiva parte de la idea, que desde un mismo fenómeno existe un universo infinito de concepciones y, su propósito, consiste en obtener una panorámica ilustrada de las distintas formas de entender los diversos fenómenos educativos y sociales, permitiendo comprender la interpretación, valoración y significados desde los discursos que entregaron los entrevistados, conforme a su realidad. En concreto, el foco de interés son las diversas concepciones que tienen los individuos sobre la misma experiencia y qué experimentan al utilizar su tiempo, de acuerdo a la valoración y significado que ellos les otorgan a las actividades realizadas diariamente. En este caso, la Fenomenografía puede aproximarse a las diversas formas, subjetivamente diferentes de comprender y concebir el fenómeno de interés, para ello se utilizó la entrevista elaborada desde un sistema de dimensiones que buscan recoger la diversidad de concepciones que tienen los padres respecto a la organización de actividades.

Con ello se recopila e interpreta detalladamente toda la información posible sobre un individuo o fenómeno, recabando la mayor cantidad de antecedentes, que permitan describir las valoraciones que se obtienen desde la mirada del padre en relación a su realidad.

El muestreo fue de carácter intencional, permitiendo seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos. Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña (Otzen y Manterola, 2017). Para esta investigación el perfil de la muestra era familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé que tengan niños y/o adolescentes menores de 18 años.

Se utilizó la técnica de la entrevista, la cual tiene por finalidad la obtención de datos mediante la formulación de interrogantes, acercándose a la individualidad de la persona que interpreta el mundo a través de sus palabras (Rodríguez, 2008). Se utilizó un tipo de entrevista semiestructurada que permitiera contar con una pauta que fuera flexible al momento de obtener los datos.

La elaboración de la malla temática facilita el ordenamiento del trabajo, de acuerdo, a los objetivos esperados, en ella se

consideran los objetivos específicos de la investigación, a partir de dimensiones y subdimensiones que permiten estructurar las preguntas guías.

Debido al carácter cualitativo del estudio, se utilizó un análisis de tipo Hermenéutico, por tanto, desde el planteamiento de Heidegger (citado en Morse, 2006) el objetivo de este método es descubrir el significado que no se manifiesta de inmediato en la intuición, analizándolo y describiéndolo.

3. Resultados

En relación a la realidad de las familias monoparentales masculinas y las condiciones de vivienda de poseen las familias, señaladas desde su propia valoración, se puede destacar que se sienten cómodos, cumpliendo los requerimientos básicos para la subsistencia.

En cuanto a la participación en las actividades comunitarias que se desarrollan en su entorno, los padres no participan debido a la escasez de tiempo, siendo que algunos participan en otras actividades que son fuera de su propia comunidad, se puede inferir que participan porque hay mayor interés en dichas actividades y de distracción posterior a la jornada laboral.

Todos los padres entrevistados realizan una actividad remunerada dependiente en el servicio público, solo un padre realiza a la par una actividad independiente, pero otorga más tiempo al trabajo dependiente. Los padres tienen dificultades para equilibrar las actividades laborales con las del hogar.

La capacitación resulta ser importante para los padres de las familias monoparentales masculina, dándole una valoración positiva al adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes. Se infiere que parte de esta valoración positiva hacia la capacitación, nace desde la proyección de obtener mejores garantías laborales, reafirmando el concepto de masculinidad.

En torno a la salud, se puede concluir que los padres se preocupan de la salud de su familia y se logran adaptar a cada una de las patologías o condiciones que poseen los integrantes del grupo familiar.

Por otro lado, se evidencia que los padres no se preocupan de su autocuidado, jerarquizando las necesidades de otras personas antes que ellos, lo que incluye el cuidado de los niños y niñas como las personas con quienes trabajar, al estar en el servicio público.

La realidad de las familias monoparentales masculinas basadas en el bienestar emocional que los padres logran resolver las cosas cotidianas y necesarias de sus hijos o hijas. No perciben el hecho que existiesen conflictos con sus hijos e hijas, dándole más importancia a la solución que al problema. En cuanto a educación, los padres señalan que no realizan mayores actividades escolares con los niños y niñas, lo que se puede deber a la corta o en el caso del adolescente 16 años que pueden realizar sus actividades por sí solo. De todos modos, valoran el tiempo invertido en apoyar las actividades escolares de sus hijos o hijas.

Los padres reconocen la importancia de los logros y de la motivación en sus hijo o hijas, pero destaca una diferencia entre los niños más pequeños que son elogiados de manera positiva a diferencia del adolescente de 16 años, donde el padre

indica que refuerza el deber ante que el logro, considerando el estilo de crianza que recibió el padre.

Hay padres que cuentan con apoyo de la familia más cercana como otros que no cuentan con ese apoyo, debido al fallecimiento de sus familiares más cercanos. Otros apoyos importantes, son parejas o la figura de la abuela materna de los niños o niñas.

Los padres valoran de manera positiva el asistir a las reuniones de apoderados, a pesar que deben incurrir en tiempo importante para poder asistir. Mencionan que por el hecho de ser padres varones, socialmente se les asigna la posibilidad de optar a cargos o responsabilidades en la directiva. Se infiere que los padres asisten, bajo la presencia de la responsabilidad que conlleva estar ligado a la educación de sus hijos o hijas.

Según lo expresado por Alatorre y Luna (citado en CIEG, 2015) los hombres se pueden desplegar en ejes, donde se visualiza la comunicación en las relaciones que se producen dentro de la familia:

- **Relación doméstica:** Los padres de las familias monoparentales masculinas logran liderar el trabajo del hogar, donde su responsabilidad es fundamental para el funcionamiento familiar. Si bien, los niños y niñas apoyan las tareas, pero no tienen el deber de realizarlas. Valoran positivamente que niños y niñas se involucren en la realización de las tareas del hogar, independiente del sexo o de la edad que tengan.

- **Relación material-económica:** dependiendo de las características del origen de la monoparentalidad, se define la procedencia de los recursos económicos de la familia, considerando que hay madres que aportan en los gastos como en otras familias que solo el padre asume los gastos de la familia.

- **Relación afectiva:** Se puede diferenciar la relación afectiva con padres con hijo o hijas pequeños que otorgan mayor afecto a los niños o niñas, a través abrazos, besos y consideraciones, en cambio en el adolescente de 16 años se establece demostraciones afectivas más distantes. Las preocupaciones se basan en las necesidades afectivas en niños más pequeños y en el adolescente de 16 años se basa en requerimientos escolares. Los niños y niñas logran expresar sentimientos, siendo el progenitor quien entrega la contención. El adolescente de 16 años, cuenta con los espacios para expresar sentimientos, pero no lo utiliza. Los padres mencionan que sus hijos o hijas se sienten seguros o seguras con ellos. Los padres transmiten valores, a través del ejemplo, y a su vez, la disciplina se enmarca en crear rutinas con sus hijos o hijas o en algunos casos se aplica refuerzo negativo.

- **Relación de autoridad:** Dentro la valoración que entregaron los entrevistados, se menciona que la autoridad está ligada a la disciplina, utilizando rutina para establecer pautas de comportamiento. Esto se diferencia con el adolescente de 16 años, que se visualiza una autoridad estructurada, centrada en el deber y el cumplimiento de normas ejercidas por su propio padre. Los niños más pequeños pueden expresar sus opiniones y ser escuchados por sus padres, en cambio, el adolescente de 16 años no emite opiniones, y se infiere que el estilo de crianza pudiera influir en la emisión de opiniones libremente.

En el caso de las familias monoparentales masculinas, se lo-

gra dilucidar que los padres lideran las actividades del hogar, tanto labores domésticas como la crianza de los niños y niñas, por lo tanto, rompen lo socialmente esperado al asumir estas labores, independiente que cuenten con un trabajo estable.

Estos padres rompen con el modelo de masculinidad hegemónica, ya que este modelo según lo descrito el Centro Interdisciplinario de estudios de género el año 2015, esta masculinidad describe a los varones heterosexuales, sexualmente activos, poco conectados con las emociones, vinculados al ámbito público y proveedores económicos de sus hogares, que excluyen a las mujeres de la vida pública y los unen a otros hombres en la preservación y reclamo de virilidad. Además, CIEG señala que en la socialización y crianza de los niños existen factores que refuerzan la construcción de una masculinidad hegemónica, en efecto se produce una carencia con la que los niños se encuentran con la falta de su padre o la existencia de una “padre ausente” y los tiempos compartidos son cada vez más escasos y no hay vinculación con el espacio doméstico. Si comparamos a los padres de las familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé y de acuerdo a la valoración sus padres, podemos afirmar que los progenitores rompen el esquema de masculinidad hegemónica, considerando que ellos logran preocuparse por las emociones de sus hijos, lideran las tareas que conllevan labores domésticas, son quienes se responsabilizan de la salud de sus hijos o hijas y se encargan de la crianza de sus hijos o hijas y logran estar presentes entregando valores y motivación para el desarrollo de su ejercicio parental.

En cuanto a la paternidad, la autora Mara Viveros (2002) señala que la paternidad es un fenómeno complejo y cambiante, que no se puede comprender sin considerar sus articulaciones con la maternidad y las relaciones de parentesco, a lo cual, el presente estudio reafirma al descubrir que las familias monoparentales masculinas siguen vinculadas con la figura de la madre, salvo el caso de la madre fallecida. A su vez, se abre la importancia de la abuela paterna y materna, que apoya las labores de crianza, pero ser responsable de dicha crianza. Por otro lado, aparecen figuras femeninas como hermanas, parejas o bisabuelas.

Se puede mencionar que dentro de las familias monoparentales masculinas existe una dinámica familiar centrada en el establecimiento de normas, límites, jerarquías y roles, reafirmando la definición dinámica familiar que señala Gallegos (2011), quien la describe como “los encuentros entre subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente”. Los progenitores señalan la importancia de generar espacios para establecer disciplina pensando en sus hijos o hijas puedan desenvolverse socialmente, a su vez, establecen reglas en cuando los quehaceres del hogar, dándoles el espacio para que se involucren en esas tareas y así, puedan acostumbrarse a desarrollarlas. Si bien, la mayoría de los niños son pequeños, sus padres incentivan a sus hijos a cumplir reglas y a inculcarlas de manera participativa.

Las familias monoparentales masculinas tienen un pobreza de tiempo, considerando que existen condicionantes sociales, económicas y políticas, según lo señala Duran y Rogero (2009), debido a que deben equilibrar el tiempo entre la crianza, tareas del hogar, trabajo y no logran incluir tiempo para el autocuidado o la participación social, exceptuando la

necesidad de asistir a reuniones de apoderados.

Sienten que existe una doble carga laboral, al encargarse de las labores de cuidado y del hogar, considerando la falta de la madre de los hijos o hijas.

De acuerdo lo indagado en el estudio “Afectaciones en el proceso de crianza en las familias monoparentales que genera la pandemia COVID-19 en las comunas norientales del municipio de Medellín, Antioquia” realizado por Duarte, Londoño y Quintana (2021), en el cual se señaló tres afectaciones importantes: psicológicas, sociales y económicas

En cuanto a lo psicológico, podemos contrastar que los padres de las familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé, señalan que no sufrieron afectaciones emocionales producto de la pandemia, pero sí miembros de su familia, lo que pudo generar quiebres dentro del grupo familiar, aunque no se puede garantizar que el motivo principal de la ruptura deba ser la pandemia. A su vez, mencionaron que hubo miedo al contagio, por las consecuencias que generaba la enfermedad y también sintieron miedo que sus hijos o hijas fuesen contagiados con COVID.

En relación afectaciones económicas, los padres no perdieron sus empleos ni tampoco tuvieron disminución en sus remuneraciones, debido a que se encontraban trabajando de manera dependiente en el servicio público. Se infiere, que el hecho que trabajen en el ámbito público les pudo otorgar mayor tranquilidad en cuanto a lo económico, y a su vez, espacio para poder teletrabajar y estar con sus hijos o hijas.

De acuerdo, a las afectaciones sociales, las familias monoparentales masculinas pudieron mencionar que escasamente pudieron participar de actividades sociales, y si lo hicieron fueron en ocasiones puntuales. La comunicación con otras personas se centraba en el ámbito laboral y en el familiar, pudiendo utilizar estrategias de carácter tecnológico para poder comunicarse. En lo laboral, se puede deducir que, bajo la responsabilidad de realizar el trabajo, los padres debían comunicarse con sus colegas para lograr cumplir con lo requerido en ámbito laboral.

4. Conclusiones

En relación al entorno, las familias no participan de actividades comunitarias en sus barrios, debido a la inversión de tiempo que les conlleva ser parte de estas acciones. Los padres prefieren actividades de distracción posterior a la jornada laboral. En este sentido, la participación se concibe como parte del tiempo libre, por lo tanto, los padres de las familias monoparentales masculinas no participan debido a su escaso tiempo y la necesidad de dar prioridad a las actividades laborales, domésticas y de crianza.

En lo laboral, existe homogeneidad en la muestra por cuanto los padres que fueron entrevistados en este estudio poseen una actividad remunerada dependiente en el servicio público, y solo uno de ellos, realiza a la par una actividad independiente, pero siempre primando la dependiente. Los padres tienden a priorizar las actividades laborales debido a la responsabilidad que les conlleva y por trabajar en jornada de 44 horas a la semana, deseando dar mayor prioridad a sus hijos o hijas.

Las familias valoran positivamente el hecho de obtener capacitación, ya que les permite adquirir nuevos conocimientos,

aprendizajes y proyecciones laborales. Este hallazgo, permite concluir que se reafirma el concepto de masculinidad, donde los padres reciben valoraciones positivas por capacitarse, autonomía, respetabilidad con sus pares y mayor seguridad en el ámbito laboral.

Se puede concluir que los padres no se preocupan de su autocuidado, que si bien, valoran positivamente el hecho de auto cuidarse, pero no lo priorizan por cubrir las necesidades de otras personas, ya sea el cuidado de sus hijos o hijas o la protección de los usuarios o usuarias con las cuales trabajan, considerando que trabajan en el servicio público.

Los padres manejan de manera óptima el bienestar psicosocial de la familia, ya que logran evidenciar que resuelven las problemáticas cotidianas y procuran cubrir las necesidades de sus hijos o hijas. Desde su valoración no perciben que existiesen conflictos con sus hijos o hijas, dándole mayor relevancia a la solución que al problema.

Señalan tener actividades recreativas con sus hijos o hijas, pero procuran cuidar de no exponerlos a situaciones que pudiesen dañar su salud, como es la temporada invernal, dando cuenta que es un elemento a considerar cuando planifican actividades con sus hijos o hijas.

Se concluye que la historia familiar del padre incide en el modelo de crianza que ejerce actualmente con su hijo o hija y además, influye en las fortalezas y debilidades que pudiera tener el grupo familiar. Se puede destacar que desde la valoración de los padres, tienen conciencia de las acciones que pueden repetir con sus hijos o hijas y las que deben evitar. Entre los entrevistados hay modelos de crianza de carácter autoritario y disciplinado. El autoritario se refleja en el adolescente de 16 años, que debido a problemas conductuales, el padre determinó que debía utilizar este modelo de crianza y también, basada en la historia familiar del progenitor. Por otro lado, se visualiza modelos de crianza disciplinado en los niños más pequeños, entendiendo que existe mayor información en cuanto a modelos de crianza más democráticos y que los padres valoran la participación de sus hijos o hijas en la toma de decisiones o expresión de sentimientos. En la entrevista queda en evidencia que los padres de modelos disciplinados aplican límites, pero demuestran más afectos y acciones de cariño.

Las familias monoparentales masculinas destacan el apoyo de las instituciones gubernamentales, específicamente CES-FAM y se infiere que cuentan con la necesidad de atenciones de salud y utilizan el dispositivo. No cuentan con apoyo de sus vecinos, no generándose las instancias de participación producto de la escasez de tiempo.

Los padres valoran de manera positiva las reuniones de apoderados, a pesar que deben invertir tiempo para asistir. En estos espacios se refleja que socialmente se le otorga mayor importancia a la masculinidad y que por el hecho de ser varón tiene mayores posibilidades de asumir cargos dentro de las directivas. De aquello, se puede inferir que socialmente por el solo hecho de ser varón se le otorga un rol de liderazgo o que el grupo deduce que cuenta con mayor cantidad de tiempo para asumir la responsabilidad. También, se pudo dilucidar en este estudio, que los padres le otorgan mayor relevancia al área educacional de sus hijos o hijas y que por ello, participan en las actividades escolares.

Los padres establecen una relación afectiva con sus hijos, aunque se visualice una diferencia entre los niños más peque-

ños con el adolescente de 16 años, que, si bien tiene demostraciones afectivas, éstas son distantes. Los niños se sienten seguros con sus padres, a través de la disciplina marcada por rutinas que les permiten desarrollarse.

Se concluye que los padres no ejercen un modelo de masculinidad hegemónica, ya que lideran las tareas domésticas, se preocupan de las emociones de sus hijos o hijas, se responsabilizan de la salud de los niños, se encargan de la crianza y logran estar presentes, transmitiendo valores y motivación en cada una de las necesidades que ellos necesitan.

Los padres de las familias monoparentales masculinas disfrutan de su paternidad y sienten un compromiso ante el ejercicio de su rol paterno, pero de igual modo siguen vinculados con la figura materna, salvo el caso de la madre fallecida. Aparecen figuras femeninas complementarias que apoyan el desarrollo de la crianza como lo son las abuelas paternas, maternas, hermanas, bisabuelas y parejas de los padres.

Se concluye que los padres poseen una pobreza de tiempo, en la cual inciden condicionantes sociales, económicas y políticas que no aportan a equilibrar el tiempo necesario para la crianza, tareas del hogar, actividades laborales y excluye el tiempo libre que pudieran tener los padres de las familias monoparentales masculinas. La pobreza de tiempo incide en rol que el padre puede ejercer dentro de la crianza de sus hijos o hijas

Se concluye que los padres tienen una doble carga laboral, considerando las actividades de cuidado de los hijos o hijas y las tareas entorno al trabajo, acentuado por la ausencia de la figura femenina. A pesar que las familias cuentan con apoyo de redes familiares, esto es insuficiente para equilibrar las actividades laborales y del hogar.

En relación a las afectaciones de la pandemia, los padres de las familias monoparentales afirmaron que no sufrieron afectaciones, pero que sí existieron sentimientos de miedo por el contagio a la enfermedad y por el riesgo que corrieron sus hijos o hijas ante el Covid 19.

En cuanto a lo económico, no sufrieron dificultades, ya que contaban con un trabajo estable que les permitió obtener su remuneración de manera íntegra. Se infiere que el hecho que trabajen en el ámbito público les pudo otorgar mayor tranquilidad en cuanto a lo económico, y a su vez, poder teletrabajar.

De acuerdo, a las afectaciones sociales, mencionan que escasamente pudieron participar de actividades sociales, y si lo hicieron fueron en ocasiones puntuales. La comunicación con otras personas se centraba en el ámbito laboral y en el familiar, pudiendo utilizar estrategias de carácter tecnológico para poder comunicarse. En lo laboral, se puede deducir que, bajo la responsabilidad de realizar el trabajo, los padres no podían desvincularse de sus responsabilidades.

Se concluye, que la ruta de la monoparentalidad está marcada por tres situaciones: separación, viudez y la decisión de los padres de determinar que su hijo viva con su progenitor. De esta última situación, los padres por el bienestar de su hijo logran tomar la decisión que viva con progenitor, para recibir el establecimiento de normas y reglas para mejorar su disciplina. También, se infiere la buena relación que se puede generar entre padres en post del bienestar de su hijo o hija.

Referencias Bibliográficas

- Arriagada, I. (2017). "Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros", CEPAL, Página 128
- Baeza, M. (2002) "De las Metodología Cualitativas en Investigación Científico-Social: Diseño y Uso de Instrumentos en la Producción de Sentido" Primera edición. Talleres Dirección de Docencia, Página 163.
- Baptista, P; Fernández C., Hernández R. (2010) "Metodología de la investigación", 5ta edición, Ed. Mc Graw Hill, Página 201.
- Baptista, P; Fernández C., Hernández R., (2014) "Metodología de la investigación", 6ta edición, Ed. Mc Graw Hill, Páginas 384-388.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2007) "Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia", Ed. Gedisa. Página 77-125.
- Duran, M., Rogero J., (2009) "La investigación sobre el uso del tiempo", Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ministerio de Desarrollo Social, (2017) "Orientaciones Metodológicas para el Acompañamiento Integral", Páginas 6-7.
- Morse, J., "Asuntos críticos en los métodos de la investigación cualitativa", (2006) Ed. Universidad de Antioquia, Páginas 171-172.
- Programa Familias – Subsistema Seguridades y Oportunidades., (2017) "Orientaciones Metodológicas de la Matriz de Bienestar", Páginas 7-18
- Rodríguez, R., (2008) "Métodos y técnicas de investigación social", Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULP-GC, Páginas 30-33, 40-41, 167-171, 128-138.
- Tojar, J. C., (2006) "Investigación cualitativa: comprender y actuar", Ed. La Muralla., Página 131-132.
- Valles, M., (2007) "Entrevistas Cualitativas", Centro de Investigaciones Sociológicas, Pagina 68.
- Vasilachis, I., (2006) "Estrategia de investigación Cualitativa", Ed. Gedisa, Página 24-26.
- Vieytes, R., (2004) "Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas", Ed. De las Ciencias, Páginas 33-36, 114-121, 403, 445-450,645.
- Viveros, M. (2002) "De quebradores y cumplidores, sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia" Universidad Nacional de Colombia Fundación FORD- Profamilia,
- Avilés, M. (2014) "El núcleo monoparental masculina en los hogares multigeneracionales: Una lectura sociológica desde la óptica de la crisis económica", Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198681>
- Arrigorriaga, D., Fuentes, S., Hernández, R., (2013) "La construcción de la masculinidad del modelo hegemónico patriarcal y su incidencia en la violencia ejercida hacia la mujer en contexto de pareja, correspondientes al centro de hombres de Temuco", <https://www.enp.edu.uy/images/Genero/Centros%20para%20HEVPA%20Chile/Estudio%20de%20Masculinidades.pdf>
- Becerra M. (2022) "La importancia de incorporar medidas de uso de tiempo a la elaboración de políticas públicas en Chile" https://estudiosnuevaeconomia.cl/wp-content/uploads/ene/2022/04/RENE_21_0003.pdf
- Bilbao M. y Herrera C., (2014) "Familias Monoparentales con jefatura masculina: Experiencias paternas en los centros de salud pública", Universidad Diego Portales, <https://observatoriodesigualdades.icsoc.cl/familias-monoparentales-con-jefatura-masculina/>
- Cárcamo, H., (2005) "Hermenéutica y Análisis Cualitativo", <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Coronado J., (2021) *Familias Monoparentales de jefatura masculina: un análisis sistémico desde los factores de riesgo y sociodemografía* <https://www.margen.org/suscri/margen102/Coronado-102.pdf>
- Cano, A. M., Motta, M. E., Valderrama, L. E. y Gil, C. A. (2016) "Jefatura masculina en hogares monoparentales: adaptaciones de los hombres a las necesidades de sus hijos" <http://www.scielo.org.co/pdf/rcs/v39n1/v39n1a07.pdf>
- CIEG, (2015) "Conceptualización: Los estudios de género", Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- CIEG, (2015) "Estudios de género y masculinidades", Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Duarte Escobar, E. A., Londoño Villa, L. M. y Quintana Agudelo, D. A. (2021) "Afectaciones en el proceso de crianza en las familias monoparentales que genera la pandemia COVID-19 en las comunas nororiental del municipio de Medellín, Antioquia"
- Gifre M, y Guitart M., (2012) "Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner". Universidad de Girona. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>
- González Ávila, M., (2002) "Revista Iberoamericana de Educación, Ética y Formación Universitaria", Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- Gallegos, A., (2011) "Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características". Revista Virtual Universidad Católica del Norte, <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/364/679>
- Fernández, J. y Tobio, C., (1999) "Las familias monoparentales masculinas en España" <https://core.ac.uk/download/pdf/36022467.pdf>
- Lenis, L., Martínez, N. y Palacios, K., (2016) "Experiencias de parentalidad en familias monoparentales masculinas en contextos de vulnerabilidad social" Pontificia Universidad Javeriana Cali, http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8376/Experiencias_parentalidad_familias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Luman J., Muñoz J., Vega F. (2017) "Construcción de masculinidad de un padre que desempeña el rol de cuidador primario de sus hijas" Universidad del Biobío.
- Mejía, J., (2002) "Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden", <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/14/mejia.htm>
- Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo, (2012) "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa", Revista científica <http://jbposgrado.org/icali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>
- Oficina de protección de los derechos de la infancia y adolescencia Tomé, (2002) "Diagnóstico Comunal de Infancia", Ilustre Municipalidad de Tomé.
- Oyarzun, E. (S.F), "Estructura y Dinámica familiar" https://www.u-cursos.cl/medicina/2008/1/MPRINT25/1/material_docente/bajar?id=163445&lsar=1&file=0
- Servicio Nacional de la Mujer, (2009) "Estudio de los padres: Participación en la crianza de los hijos". <http://estudios.sernam.cl/?m=e&i=184>

Para citar este artículo:

Villouta, P. y Vidal, C. (2024). Valoración del uso del tiempo de familias monoparentales masculinas de la comuna de Tomé. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 27-32.

Representaciones sociales sobre el proceso de intervención desarrollado en el Programa Familias en tiempos de pandemia: Las vivencias de los profesionales de las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble.

Isabel Alejandra Castillo Hidalgo¹, Carla Vidal Figueroa²

1. Trabajadora Social, Magíster (c) en Intervención Familiar. isabelcastilloh@hotmail.com

2. Asistente social, Magíster en Bienestar Social, Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: carvidal@udec.cl

Fecha de Publicación: 18/04/2024

Palabras Clave:

Intervención Familiar,
Familias Vulnerables,
Covid -19, Programa
Familias

RESUMEN

El acompañamiento psicosocial y sociolaboral que realizan los Apoyos Familiares Integrales es fundamental dentro del proceso metodológico del Programa Familias, el cual se lleva a cabo a través de la visita domiciliaria. Sin embargo, con el avènement de la pandemia por Covid -19 el acompañamiento presencial debió ser reemplazado por la atención remota, esto para dar continuidad a la intervención hacia las familias más vulnerables. En ese contexto, a raíz de la crisis sanitaria se evidenció el complejo escenario en el cual se debió adaptar el quehacer de los profesionales. Este estudio buscó recoger las vivencias de profesionales que desarrollan actividades laborales dentro del Programa familias, a través de un estudio de carácter cualitativo dentro de las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble durante el tiempo de pandemia, con la finalidad de analizar las representaciones sociales que los profesionales Apoyos Familiares Integrales han experimentado respecto de la modificación metodológica del Programa Familias. El método utilizado fue el enfoque fenomenológico empírico descriptivo, cuya elección se basó en la necesidad de indagar el conocimiento de los/las participantes involucrados/as, recogiendo la perspectiva de los/as profesionales que intervienen directamente con las familias beneficiarias. Los hallazgos dan cuenta de las diferentes adaptaciones metodológicas y cambios laborales que se produjeron en el trabajo del programa Familias, a raíz de la pandemia de COVID-19, por otro lado, la suspensión de la visita domiciliaria (VD) tuvo repercusiones en el vínculo que establecen los profesionales con las familias beneficiarias, ya que se señala dentro de los resultados que en ocasiones no hubo por parte de los ejecutores un conocimiento real de las familias, así también que esta nueva adaptación metodológica no permitió que se pudiera dar cuenta del cumplimiento de las tareas que debían desarrollar las familias para dar cumplimiento al plan de intervención.

ABSTRACT

Keywords:

Family Intervention,
Vulnerable Families, Covid
-19, Families Programs

The psychosocial and socio-laboral support provided by Comprehensive Family Support is fundamental within the methodological process of the Families Program, which is carried out through home visits. However, with the advent of the Covid-19 pandemic, in-person support had to be replaced by remote care, to provide continuity to the intervention towards the most vulnerable families. In this context, as a result of the health crisis, the complex scenario in which the work of professionals had to be adapted was evident. This study sought to collect the experiences of professionals who carry out work activities within the Families Program, through a qualitative study within the communes of Pinto, San Nicolás and Coelemu of the Ñuble Region during the time of the pandemic, with the purpose to analyze the social representations that the Comprehensive Family Support professionals have experienced regarding the methodological modification of the Families Program. The method used was the descriptive empirical phenomenological approach, the choice of which was based on the need to investigate the knowledge of the participants involved, collecting the perspective of the professionals who intervene directly with the beneficiary families. The findings show the different methodological adaptations and work changes that occurred in the work of the Families program, as a result of the COVID-19 pandemic. On the other hand, the suspension of the home visit (VD) had repercussions on the bond. that the professionals establish with the beneficiary families, since it is noted within the results that sometimes there was no real knowledge of the families on the part of the executors, as well as that this new methodological adaptation did not allow compliance to be accounted for. of the tasks that families had to carry out to comply with the intervention plan.

1. Introducción

El presente artículo presenta los principales hallazgos de esta investigación, cuyo foco se encuentra en el programa Familias, política pública que el Estado de Chile establece para abordar la situación de pobreza de las familias más vulnerables, teniendo como principal objetivo disminuir la pobreza extrema de manera sostenible. En ese contexto, la intervención es llevada a cabo a través de orientaciones metodológicas emanadas desde el Fondo de Solidad e inversión social (Fosis) con los distintos municipios en donde se establecen convenios para ejecutar la política pública mediante la contratación de profesionales (Apoyos Familias Integrales). En ese marco, se realiza una exposición sobre las principales consecuencias de la pandemia Covid -19 sobre el modelo de intervención, dando a conocer las vivencias de los profesionales de diferentes comunas de la región de Ñuble.

En primer lugar, se exponen algunos lineamientos teóricos y referenciales que organizan la investigación, así como también antecedentes relevantes sobre el programa Familias y las modificaciones metodológicas que tuvieron lugar con el avenimiento de la crisis sanitaria Covid-19. En segunda instancia, se describen los aspectos metodológicos desarrollados para el levantamiento de los datos y su posterior análisis y por último se describen los resultados y análisis de las consecuencias de la crisis sanitaria sobre la intervención del programa Familias, desde los relatos de los ejecutores, quienes desde sus vivencias exponen los cambios metodológicos, estrategias que desarrollan para llevar a cabo y enfrentar la pandemia desde sus espacios laborales y cómo se evidencia el vínculo que mantienen con las familias durante el proceso de intervención.

Desde que es implementado, el programa atraviesa por distintas modificaciones metodológicas, desde el Programa Puente al actual Programa Familias, el cual se enmarca bajo la política pública de lucha contra la pobreza en Chile, que consiste en generar un proceso de intervención a nivel familiar por parte de un equipo profesional de la Unidad de Intervención Familiar a través de sesiones individuales y familiares en su domicilio, y grupales y comunitarias, implementando un proceso de acompañamiento integral psicosocial y socio laboral (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022).

El acompañamiento metodológico se compone de dos aspectos centrales: el acompañamiento social y, por otro lado, el acompañamiento socio laboral, los cuales buscan fortalecer habilidades y desarrollar competencias, con el propósito de que las personas puedan alcanzar logros básicos de bienestar en las dimensiones de ingreso, salud, educación, vivienda y entorno. En este programa participan cerca de 45.000 familias anualmente, distribuidas en las distintas comunas del país. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). Desde 2016, el programa Familias es la principal política pública dirigida a la población más vulnerable de Chile, sucesora del programa Puente. La intervención que realizan los profesionales del programa es a través de visitas domiciliarias las que son vistas como personalización de la relación entre el Estado y las familias, los profesionales no sólo acompañan a las familias en el logro de los objetivos y “sueños” familiares, sino que también crea un espacio de conversación y de reflexión. (Larrañaga, 2015). En este caso, la operatividad del programa

se encuentra al alero de FOSIS, institución que se encarga de velar por la correcta implementación metodológica del programa familias, la cual es supervisada por el Ministerio de Desarrollo Social e implementado a través de un convenio con los municipios, quienes se encargan de facilitar espacios físicos y de la contratación de los profesionales que desarrollan la intervención con las familias beneficiarias.

En este artículo se entenderá por *intervención social* al modelo que se basa en la pobreza, entendiéndolo a la familia como un agente central de la política social. Para el Estado, la familia es el “espacio” donde se organiza la vida cotidiana de un conjunto de sujetos dichos o entendidos como pobres o familias “vulnerables”, ya que actualmente el concepto de pobreza se comprende desde un cambio de paradigma a partir una mirada de la pobreza “aspiracional” en donde hoy, la carencia no se basa principalmente en la ausencia de recursos materiales o la falta de acceso sino más bien, hoy este fenómeno se visualiza desde un ámbito holístico, en donde se reflejan aspectos de vulnerabilidad que han llevado a generar cambios en los programas sociales de Gobierno y así, en las metodologías que se desarrollan en los programas de intervención con familias vulnerables. De acuerdo a lo planteado por Saavedra (2015), quien refiere que la institucionalización de los mecanismos de intervención social de la pobreza son necesarios para la cohesión social, se configura el instrumento metodológico de diagnóstico y tratamiento de la pobreza, los cuales favorecen las nuevas estructuras para abordar la problemática, por lo que, a raíz de ello surge el Sistema Chile Solidario, el cual aborda la situación de las familias más vulnerables bajo procesos de *intervención familiar*, basados en la orientación a las familias beneficiarias. En ese contexto, se define a la intervención familiar como “...el conjunto de técnicas, métodos, recursos y elementos encaminados a fortalecer las capacidades evidentes y latentes que tienen como objetivo el refuerzo de los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar para que puedan alcanzar los objetivos que tiene la familia como agente o institución educativa” (Gonzalez, 2014).

En cuanto a la metodología que utiliza el programa familias, es preciso señalar que su objetivo “fortalecer las habilidades y desarrollar competencias que favorezcan la inclusión y desenvolvimiento autónomo de los y las participantes del Programa (familias y personas), con el propósito de alcanzar adecuadas condiciones de vida y logros básicos de bienestar. Para efectos del Programa, las condiciones de bienestar que se espera que las familias alcancen en distintas dimensiones, se expresan en la Matriz de Bienestar¹, que da soporte y dirección a la metodología de intervención.” (Ministerio de Desarrollo Social, 2022, p.7) y que incorpora un diagnóstico respecto a través de indicadores de las condiciones de bienestar en 5 dimensiones: Educación; Salud; Vivienda y Entorno; Trabajo y Seguridad Social; Ingresos, a las que se suma de forma transversal la dimensión de Apoyo y Participación Social (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). Por otro lado, la intervención que realizan los profesionales tiene una duración de 32 sesiones² y una duración de dos años.

Durante el tiempo de pandemia el programa Familias ha sufrido cambios en la metodología de intervención³ y que supone ha afectado en la forma en la cual se desarrolla y se ejecuta el proceso con las familias, por lo que indudablemente

esto presume que desde la vivencia de los profesionales que intervienen con las familias beneficiarias ha tenido un impacto en cómo se realiza el proceso de acompañamiento hacia ellas. En tiempos de pandemia, han sido diversos los cambios culturales, sociales, económicos y familiares y sin duda, las familias más vulnerables han experimentado estos cambios, sin embargo, el acompañamiento por parte del "Apoyo Familiar Integral" supone un soporte constante a las familias, desde la lógica de la metodología de intervención que establece el programa (Sesiones Familiares) pero, dado el contexto sanitario actual las necesidades de las familias beneficiarias han sido múltiples, lo que ha implicado que se realicen adecuaciones en el rol de los profesionales que trabajan con las familias, pero también en la metodología de trabajo de intervención con ellas. En ese contexto, esta investigación busca recoger y responder a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesionales del Programa Familias en relación con el proceso de intervención ejecutado en las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble? Para ello se propone como objeto de estudio recoger las vivencias y subjetivación de los/as profesionales que ejercen actividades laborales en las comunas señaladas, las cuales representan a cada una de las provincias de Ñuble, siendo focalizadas como comunas rurales dentro de esta Región, en el escenario de Pandemia por Covid -19. Indagando respecto de información teórica e institucional con relación a lineamientos metodológicos adoptados para la implementación del Programa Familias en contexto sanitario, con el objetivo de aportar antecedentes al fenómeno de estudio.

Este estudio se enmarca en los estudios descriptivos, ya que según los objetivos planteados estos se orientan a analizar las representaciones sociales del proceso de intervención familiar del programa familias en contexto de pandemia desde la perspectiva de los profesionales, para esto es fundamental rescatar cómo se construyen significados acerca de su experiencia a partir de sus relatos y narraciones. Este método utiliza la interpretación como vehículo del conocimiento, asumiendo que la persona elabora sus percepciones y por tanto interpreta sus categorías y organiza la realidad desde sus significados. (Rodríguez, 1996). Por tanto, se pretende recoger la manera en cómo los profesionales involucrados en la política pública conciben desde sus propias experiencias personales, al Programa Familias como mecanismo de intervención para la superación de la pobreza.

2. Metodología

El enfoque metodológico es cualitativo, cuya pregunta de investigación supone la descripción de las características o cualidades que posee el objeto de estudio, buscando capturar la visión particular de los individuos actuantes (Krause, 1995).

Para esto, se utiliza el enfoque fenomenológico empírico descriptivo, cuya elección se basó en la necesidad de indagar el conocimiento de los/las participantes involucrados/as, recogiendo la perspectiva de los actores en toda su diversidad (Flick U., 2004). El trabajo tuvo lugar en diferentes momentos. En primer lugar, entre los meses de enero a marzo de 2023, enfocado en FOSIS, principalmente para solicitar formalmente el acceso de los participantes, y los permisos

correspondientes para tomar contacto con las diversas Unidades de Intervención Familiar de las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble. Posteriormente, se tomó contacto con las respectivas jefaturas de las Unidades de Intervención Familiar (UIF) para coordinar la realización de las entrevistas. En cuanto al diseño muestral, se utilizó en esta investigación la estrategia del muestreo teórico, el cual sirve de guía para seleccionar a las personas a entrevistar (Glaser y Stauss, 1967) citado por Taylor & Bogdan (1984). En este tipo de muestreo, el número de "casos" estudiados carece relativamente de importancia, por lo que el potencial de cada "caso" es lo que se visualiza como lo relativamente importante. (Taylor & Bogdan, 1984). En ese contexto, la técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, ya que ésta posibilita la indagación en las temáticas definidas por el investigador, la cual fue aplicada a 6 profesionales del Programa Familias de las distintas comunas, y se llevaron a cabo de manera presencial durante los meses de septiembre y octubre del año 2023. Las entrevistas fueron realizadas en un contexto en donde se ha retomado la normalidad y casi la totalidad de la intervención que realizan los profesionales es de manera presencial, por ende, hubo que generar un encuadre y facilitar que los participantes recordaran y se contextualizaran en su quehacer laboral durante el periodo "peak" de la pandemia por Covid 19. Por tal motivo resulta inevitable que los entrevistados hayan generado discursos comparativos respecto de los cambios de la norma técnica y los lineamientos metodológicos que el programa ha experimentado en el transcurso del tiempo antes y posterior a la pandemia.

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de análisis de contenido como estrategia de interpretación de datos, tomando en consideración que esta técnica ofrece la posibilidad de tratar de manera metódica la información y el testimonio que entrega el informante. En cuanto al plan de análisis, las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas a través de medios electrónicos que permitieron la transcripción de los datos al programa Microsoft Word, posteriormente el análisis de los datos en el software computacional Atlas Ti versión 9 para Windows. Los resultados fueron validados mediante los criterios de credibilidad, auditabilidad, transferibilidad y saturación (Castillo & Vásquez, 2003).

3. Resultados

El análisis de datos fue realizado por objetivos en donde se realizó una codificación selectiva sobre el cuerpo textual, y por otro lado las categorías definidas a priori.

Respecto al objetivo específico N°1 "*Describir las vivencias sobre los procesos de intervención realizados por los/as profesionales del programa Familias en contexto de pandemia.*" Respecto a la categoría percepción respecto de la metodología del programa, se observa que los profesionales reconocen sus componentes, logrando describirlos y evidenciando que los componentes metodológicos son los que rigen la estructura del programa como eje central del proceso de intervención.

"[...] Son 3, el acompañamiento integral, o sea laboral, familiar, el acompañamiento eje que es el ingreso al programa cierto, y el acceso a las transferencias

monetarias por parte de las familias, ya, dependiendo de la composición familiar, dependiendo de las características de la familia cierto, y también el, lo que yo diría el acceso a la oferta que tienen las familias durante el proceso de intervención [...]” (Entrevista N°2)

Se observa que los profesionales identifican su quehacer profesional como parte de un acompañamiento integral y conocen la estructura de oferta y acceso de las familias al programa, en ese contexto, hacen énfasis en las características de las familias respecto de su participación a los diversos acompañamientos a los que pueden acceder, las cuales se reflejan en la composición familiar y las características de las familias respecto del acompañamiento sociolaboral y/o psicosocial.

[...] Bueno el programa utiliza el acompañamiento familiar, integral, y el acompañamiento laboral, esto independiente de la situación de pandemia, o cualquier otra situación, se manejan esas 2 metodologías de trabajo con las familias. La metodología del acompañamiento familiar considera las, dimensiones de trabajo, de ingreso, de educación, salud y vivienda, y el acompañamiento laboral solamente el tema de trabajo. Esos son como los componentes metodológicos, del programa [...]” (Entrevista N°3)

Ahora bien, se desprende que, a pesar de la situación de crisis sanitaria los componentes del programa no sufrieron modificaciones en cuanto a su estructura de base, sin embargo, se expresa que el componente oferta y prestaciones sufrió un incremento de prestaciones monetarias impulsadas tanto por el Estado como por instituciones privadas.

Por otro lado, en relación a las opiniones referidas al dispositivo metodológico y la estructura que propone el programa, los nudos críticos que se visualizan respecto de la implementación, se señala que la matriz de bienestar no logra dar cobertura a las problemáticas que viven las familias, por consiguiente, se genera un desgaste en el tiempo que utilizan para dar cumplimiento al trabajo de registro administrativo de las sesiones, en desmedro de generar mayor vinculación con las familias, además se expresan dificultades para “encasillar” las necesidades u otras temáticas que se abordan con las familias y, que no se encuentran dentro de los indicadores de la matriz de bienestar. Otro aspecto relevante, dice relación con que el dispositivo no considera la equidad de género y la corresponsabilidad como eje orientador que se sustenta como parte del enfoque que establece el programa.

[...] Entonces de repente hay dimensiones que no son, necesarias de trabajar, o familias que, por ejemplo, el tema laboral, familias que trabajan, trabaja el jefe de hogar, o trabaja también la jefa de hogar, y no hay necesidad de trabajar, entonces, se buscan excusas para ver qué hacer con esas dimensiones, que plan se puede organizar en eso, que se puede trabajar, en que se puede orientar [...]” (Entrevista N°3)

En contraposición, se expresan ciertas contradicciones en relación a los componentes metodológicos, pues los profesionales hacen énfasis que a través de la intervención integral se da cobertura a los principios y sustentos metodológicos del

programa familias que dicen relación en favorecer la autonomía de las familias y su desenvolvimiento en las distintas áreas de manera integral, las cuales se encuentran establecidas en la matriz de bienestar.

[...] Me gusta como es, porque podemos abordar muchas áreas y podemos apoyar a las familias en las diversas situaciones, porque antes trabajamos a través de los sueños de las familias, entonces ahí abordábamos como 1 o 2 aspectos del grupo familiar, pero no abordábamos el complemento, o sea totalmente lo que las familias requerían. En cambio, ahora no, o sea igual hay algunos aspectos que nosotros agregamos, que es el área emocional de las familias, que hacemos un acompañamiento que a lo mejor de repente, no es que dejemos de lado nuestra intervención propiamente tal, sino que lo solicitan, pero si le agregamos el componente de, no sé por ejemplo tú llegas a la casa y la familia a lo mejor no sé, falleció algún familiar que tú tienes que darles el espacio [...]” (Entrevista N°1)

En relación a la categoría percepción respecto de las modificaciones metodológicas del programa en contexto de pandemia, se evidencia un consenso que se expresa en los cambios en la estructura de base en relación a la forma en la cual se lleva a cabo la intervención y el contacto con las familias, pasando de la presencialidad a la intervención de manera remota, igualmente las exigencias de incorporación de las familias al programa se mantuvieron de acuerdo a lo establecido en las normas técnicas 2022 instruidas por FOSIS, que incluían modificaciones en tanto a la ruta reducida.

[...] Las modificaciones que se hicieron fueron, todas las, el acercamiento con las familias, fue a través y con autorización de FOSIS por, llamadas telefónicas, por video llamadas, por Zoom, sí [...]” (Entrevista 6)

Ahora bien, los profesionales señalan que las modificaciones metodológicas del programa no logran generar un avance significativo por parte de las familias en tanto a que la reducción del tiempo de intervención afecta en el proceso de cumplimiento de los objetivos y logros familiares, por ende, esto viene a discrepar el sustento teórico y metodológico del programa que indica que las familias de manera sostenible logren un mayor bienestar.

[...] Creo que afectó negativamente, en primer lugar, el, acortar los tiempos de intervención, que lo dije en un principio, por cuanto no se podía generar la intervención, de buena manera, una calidad inferior diría yo, porque se hace todo más rápido, a mi entender fueron la misma cantidad de visitas o sesiones, perdón, no de visitas si no que sesiones en un tiempo más acotado, entonces el tiempo perjudicó [...]” (Entrevista N° 3)

En otra dirección, los profesionales indican que las modificaciones metodológicas no influyeron mayormente en el impacto y objetivos del programa, pues, argumentan que en el contexto sanitario se ajusta a los requerimientos y necesidades de las familias, siendo necesario el resguardo de la salud como principio primordial promovido por las nuevas orientaciones técnicas del programa. Sin embargo, por otro

lado, los profesionales advierten que se generó mayor dependencia de las familias y mayor demanda respecto del acceso a beneficios sociales por parte de los usuarios, en ese sentido, los profesionales se visualizan como facilitadores en el cumplimiento de los compromisos de las familias, generando un retroceso en lo propuesto por el dispositivo de intervención, ya que se recae en el asistencialismo más que en promover la capacidad de autogestión de las familias, esto representa entonces una discrepancia dentro de los discursos de los profesionales en tanto se cumplen los objetivos del programa, sin embargo son ellos quienes adoptan un rol clave para que las familias puedan cumplir con los indicadores de la matriz de bienestar.

"[...] Bueno, eso fue, primero se pasó de 24 a 12 meses, la intervención era remota, lo que quiere decir que pasamos desde la presencialidad a los llamados telefónicos, y que incluso podía ser por WhatsApp, ya. Estaba el tema de, bueno se relajó un poco más la metodología y tenía que ir centrada en el tema de, la pandemia, o sea cómo estaban de salud, les dio COVID o no, los han atendido, los ingresos, las pérdidas de fuentes de trabajo, la gente que no podía trabajar ya teníamos que ayudarlo, no sé po a postular de primera al IFE, u orientarlas para que, actualizaran su Registro Social de Hogares, a entregar cajas de alimentos, todas esas cosas como extras, o sea que eran totalmente lo contrario a lo que se supone que tenía que lograr el programa, eso fue lo que sucedió, esas fueron las modificaciones [...]" (Entrevista N°5)

A su vez, los entrevistados señalan que si bien es cierto, los cambios metodológicos del programa influyeron en el cumplimiento de los objetivos, coinciden en que, en contexto de crisis sanitaria el dispositivo no ofrecía lineamientos claros, dando pie a que los profesionales idearan sus propios mecanismos para abordar las distintas temáticas de la matriz de bienestar, aludiendo a que la intervención se enfocó netamente en la emergencia, para lo cual, la figura de los/as AFI se apuntó en reforzar principalmente aspectos de la dinámica familiar y la salud mental de los usuarios.

"[...] hay algunos aspectos que nosotros agregamos, que es el área emocional de las familias, que hacemos un acompañamiento que, a lo mejor de repente, no es que dejemos de lado nuestra intervención propiamente tal, sino que lo solicitan, pero si le agregamos el componente de, no sé por ejemplo tú llegas a la casa y la familia a lo mejor no sé, falleció algún familiar que tú tienes que darles el espacio [...]" (Entrevista N°1)

En relación a la categoría participación de los usuarios en contexto de pandemia, se observa un consenso que se expresa en que la participación de las familias se dificultó principalmente por el aislamiento, señalan que gran parte de los usuarios/as del programa provienen de sectores rurales, por ello se afirmó que hubo dificultad de cobertura móvil para realizar las sesiones de manera telefónica, esto representa una discrepancia relacionada al principio de participación que se enmarca en el enfoque de derechos, siendo una situación que en contexto de pandemia no logra generar cambios y dar cumplimiento a los objetivos del programa, por ende los profesionales señalan que para llevar a cabo el contacto

con los usuarios debieron activar las redes comunitarias, lo cual fue un problema para llevar a cabo la sesión de manera personalizada.

"[...] El aislamiento de algunos sectores rurales, si el aislamiento porque habían, hubieron casos de que un solo chofer de la Municipalidad sabía cómo llegar a un extremo de un sector, por ejemplo, el sector Lumavida, yo para poder llegar tenía que ir solamente con ese chofer, pero entre medio de un bosque muy lejos, yo, era una sola visita que podía hacer, al día, y lo hice porque esa familia, era muy lejana, no tenía cobertura y tenía que saber de ella [...]" (Entrevista N°6)

En esa misma línea, los profesionales hacen alusión a elementos familiares que impidieron que las sesiones realizadas de manera telefónica se pudieran llevar a cabo con éxito debido a la multiplicidad de labores que debían desarrollar las dueñas de casa (quienes mayormente actúan como "representante familiar"), por ejemplo, asegurar que los hijos se conectaran a clases virtuales, realizar actividades domésticas, entre otros. En ese tenor, la valoración de los profesionales indica que la participación de las familias no fue concordante con lo que se espera de cada una de las sesiones.

"[...] No fue muy buena, siento que no fue muy buena la participación porque como era a través de llamadas telefónicas, obviamente los padres estaban preocupados, en este caso las mamás preocupadas de que como estaban los niños en clases, por Zoom, siempre ellos, la familia estaba acostumbrada a que sus hijos fueran al colegio, el colegio le daban el desayuno, el almuerzo, y en tiempo de pandemia por motivos de estudio, la jefatura tenía que estar en este caso pendiente de que estuvieran conectados, que estuvieran haciendo sus tareas o que le respondieran, que participaran en clases, además de estar haciendo el aseo, además de estar haciendo el almuerzo, era como, una llamada era como de 5, 10 minutos, si es que, se podía, o ¿me puede llamar más tarde?, ya como que no [...]" (Entrevista N°6)

En relación al objetivo específico N°2 **"Analizar las modificaciones realizadas y su influencia en el vínculo entre los profesionales y las familias producto de la pandemia, a partir de las vivencias de los profesionales Apoyos Familias de las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu."** En lo que respecta a la categoría valoración del vínculo entre profesionales y familias participantes, los profesionales coinciden en que en contexto de pandemia, la intervención estuvo marcada por la dependencia hacia la figura de los/as AFI, se vio incrementado el asistencialismo, y coinciden en que la intervención a través de llamados telefónicos generó un estrés para desarrollar sus funciones dada la alta demanda de los usuarios respeto de los beneficios económicos que el Estado impulsó durante el periodo de crisis sanitaria.

"[...] A veces muchas veces las personas tenían miedo a solicitarte algo, yo me sentí en ese entonces, me sentí, así como la súper héroe (se ríe), porque todo por ejemplo ya sea renovación del Subsidio Familiar, renovación del agua, te enviaban los documentos por WhatsApp y uno

terminaba haciéndole el trámite, eso hasta el día de hoy con algunas personas te lo agradecen [...]” (Entrevista N°6

Ahora bien, cabe señalar que los profesionales aluden a que la vinculación con los usuarios que se llevó a cabo a través de recursos tecnológicos, lo que permitió mayor comprensión de los temas abordados, adoptando estrategias para que las familias pudiesen comprender de manera adecuada el objetivo de cada una de las sesiones, así también se señala que uno de los ejes fundamentales en el cumplimiento de los indicadores es la comunicación que adoptan los profesionales, la cual se basa en un lenguaje simplificado, así las distintas estrategias de intervención se adecúan a la realidad de cada familia.

[...] Porque como ya se había validado el medio de comunicación que es el teléfono, los usuarios lo tomaron como medio de comunicación habitual, y también como, nosotros se hacía un seguimiento ya más personal respecto al estado de salud de los integrantes de la familia, también se generó por parte de ellos un reconocimiento, una relación más cercana, entonces ah no importa si lo llamo a tal hora porque en realidad, hay esa confianza, yo lo tomé así [...]” (Entrevista N°2)

En otra dirección, los profesionales señalan que las directrices entregadas por FOSIS de suspender las visitas domiciliarias, tuvo repercusiones negativas en el vínculo entre usuarios y los/as AFI, dado que en los discursos de los entrevistados se evidencia un nulo vínculo con las familias, situación que se evidenció en la escasa confianza y conocimiento de la realidad de las familias, como por ejemplo posibles situaciones de VIF.

[...] Pero, con los que entraron en pandemia, yo creo que el vínculo fue menor, fue menor, no se lograba mucho la, identificación con las familias, o, este vínculo como más de confianza, veían más yo creo al apoyo como, gestor de ayudas sociales más que nada. Yo creo que eso fue en pandemia [...]” (Entrevista N°5)

En lo que respecta a la categoría barreras en el vínculo entre profesionales y familias participantes los profesionales manifiestan que uno de los aspectos críticos en relación a la generación de vínculo profesional- usuario se relaciona con la sobre intervención de distintos programas que se vincularon con los beneficiarios durante el periodo de pandemia, lo cual desde su perspectiva genera una situación de estrés a las familias.

[...] También, la sobre intervención, porque la llamaban los profesores, los llamaban las inspectoras, los llamábamos nosotros, después, no sé, los llamaban de todos lados, estaban en otros programas y también era todo por, video llamada o por celular, entonces como que había que sacar una hora para poder, hablar con las familias, más que tenían que estar las mamitas atentas, a las clases, conectarlos a los chicos, estar preocupados de que, de que estuvieran realmente conectados, entonces estaban en un momento de, los papás súper colapsados, las familias también, sobre todo con el tema de los chicos, teniendo las, clases por video llamadas [...]” (Entrevista N° 4)

Por otro lado, otro de los temas que emergen de los entrevistados es la falta de tiempo y espacios de privacidad que tuvieron las familias para realizar las sesiones bajo la modalidad remota, así también otras dificultades como mala señal de teléfono, lo que dificultó la realización de las sesiones que se debían abordar.

[...] Lo segundo es que, nuestras usuarias, con las que trabajamos, o usuarios, no tenían el contexto en su casa de privacidad para hablar temas que generalmente no son, no se sienten en confianza hablarlo con el grupo familiar completo [...]” (Entrevista N° 4)

Otro tema que señalan los entrevistados hace alusión a la demanda que debieron cubrir bajo los lineamientos de los Municipios, en donde la labor profesional se enmarcó en prestar apoyo en otras temáticas y, a otros programas municipales, en las cuales se requería de su colaboración, generando una sobre carga laboral, lo que, fue perjudicial para atender a sus familias.

[...] De otras funciones, no tan solo de visitar a nuestras familias si no salir a entregar, cuando llegó ayudas de Gobierno, cajas con mercadería, a todos los sectores, sectores rurales, sectores urbanos, salíamos a las 9 de la mañana, teníamos que almorzar en terreno, ya sea un sándwich, para poder continuar y, lograr terminar el sector que se nos asignaba [...]” (Entrevista N°6)

Otro de los temas que manifiestan los ejecutores se relaciona con la suspensión de la visita domiciliaria como principal técnica para abordar la metodología con las familias, argumentando que se vieron afectados en cuanto a la ejecución, vinculación y desarrollo del plan de intervención, en ese sentido, se identifica un claro posicionamiento de los profesionales en tanto a la valoración de la visita domiciliaria como la vía más efectiva para generar avances, adherencia y cumplimiento de las tareas que las familias deben realizar en su permanencia en el programa.

[...] Las mayores dificultades, el no tener un, no desarrollar las visitas en el domicilio de las familias, creo que limita la intervención, si bien, dije cosas positivas respecto de, de que, el aprovechar las redes sociales había sido un factor a favor, se podía trabajar, pero claramente no llega al nivel de lo que es una visita domiciliaria y el contacto, de una sesión en casa con la familia, en ese sentido creo que, no es igual, así que eso podría destacar como dificultades no tener una relación más directa, con las familias [...]” (Entrevista N°)

4. Conclusiones

Los Apoyos familiares son los encargados de orientar y guiar a las familias en situación de pobreza, mediante un proceso de diálogo, donde el profesional entrega información y orientación a las familias con el fin de generar un cambio en los participantes. En esa línea, la representación que se tenga sobre la pobreza y sobre las personas o familias en situación de pobreza con las cuales trabajan estos profesionales define las prácticas sociales frente a este fenómeno.

Esta investigación buscó analizar las representaciones so-

ciales sobre el proceso de intervención ejecutado por los profesionales del "Programa Familias" en las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble durante el periodo de pandemia por Covid -19, marco desde el cual se desarrollan las siguientes conclusiones.

En lo que respecta a las vivencias de los profesionales sobre el proceso de intervención desarrollado en contexto de pandemia, es posible aseverar que existe un consenso sobre el quehacer profesional de los/as AFI, quienes desarrollan proceso de acompañamiento que permitan que las familias se movilicen, bajo la estructura y los enfoques teóricos definidos por el programa, sin embargo, las modificaciones metodológicas que se implementaron durante el tiempo de pandemia, generó, como hito fundamental la suspensión de la tradicional visita domiciliaria, lo que hizo que los/as AFI debiesen desplegar diversas estrategias para favorecer la adherencia, participación y el cumplimiento de los indicadores que se establecen en la Matriz de Bienestar. Bajo esa lógica, resulta interesante como los profesionales adquieren ciertas habilidades para abordar bajo esta nueva mirada (intervención remota) el cumplimiento del proceso de acompañamiento. Sin embargo, en cuanto a la reducción de la ruta de acompañamiento, se observa en los discursos, que hubo aprehensiones por parte de las familias principalmente en la credibilidad del proceso, la seriedad y el compromiso para llevar a cabo la intervención, situando a los/as AFI desde un rol socioeducativo hacia un rol orientador – facilitador en cuanto al acceso de las diferentes ofertas y prestaciones sociales del componente metodológico, esto, según los entrevistados, se justifica dada la contingencia sanitaria, lo que llevó a concebir mayor hincapié en la dimensión trabajo y salud, poniendo en tela de juicio la estructura definida por el programa en tiempos de crisis.

Por otro lado, la suspensión de la VD tuvo repercusiones en el vínculo que establecen los profesionales con las familias beneficiarias, ya que se señala dentro de los resultados que en ocasiones no hubo por parte de los ejecutores un conocimiento real de las familias, así también que esta nueva adaptación metodológica no permitió que se pudiera dar cuenta del real avance o cumplimiento de las tareas que debían desarrollar las familias para dar cumplimiento al plan de intervención, en ese sentido los profesionales aluden a que no tuvieron certeza del cumplimiento de ciertos indicadores o compromisos. Es relevante mencionar que esto genera una tensión en los propósitos y objetivos del programa, ya que se espera que las familias superen su condición de vulnerabilidad de manera sostenible a través de su participación en el programa.

Los entrevistados mantienen dentro de sus discursos una valoración positiva de su rol como profesionales, por lo cual señalan que su rol se enmarca en el respeto, compromiso y empatía con los usuarios, esto se evidencia al disponer de sus tiempos fuera del horario laboral para responder dudas y consultas, tal vez, estas implicancias pueden detonar en que los profesionales son altamente valorados en su quehacer profesional.

Con la pandemia se logra poner en evidencia la resiliencia de los profesionales que realizan intervenciones con las familias más vulnerables, lo cual puede derivar de su formación académica, el compromiso con su trabajo o más bien lograr generar un equilibrio dentro de las exigencias del programa.

Evidentemente, la representación de los profesionales sobre su labor profesional hace que sea relevante llevar a cabo este tipo de investigaciones, por ende, al analizar las RS (Representaciones Sociales) que ejercen los profesionales, se constata que estas se encuentran coherentes con los enfoques teóricos del programa, ya que declaran que su objetivo es que las familias tengan acceso a una mejor calidad de vida, concluyendo que los profesionales intentan generar un equilibrio entre el diseño metodológico del programa y las necesidades de las familias.

En definitiva, la construcción del vínculo entre los profesionales y las familias, se basa en la relación de confianza, aspecto que a raíz de la pandemia y las consecuencias en las modificaciones que tuvieron lugar en la metodología no necesariamente representan un factor incidente en esto, ya que, las estrategias utilizadas por los profesionales y los resultados de este estudio dan cuenta que, a pesar de la reducción del tiempo de acompañamiento, los AFI afirman que sus usuarios los ven como agentes que se involucran con las demandas y necesidades de ellos. Esto se utiliza como un medio para que los profesionales puedan, por un lado, abordar situaciones complejas, y por otro lado dar cumplimiento a las orientaciones del programa.

Por último, con el avenimiento de la pandemia, los profesionales construyeron un vínculo desde una dimensión emocional, ya que en los discursos se señala que gran parte de sus intervenciones estuvo enfocada en favorecer instancias para reforzar la resiliencia de las familias en periodos adversos como lo fueron los confinamientos, el estrés, las situaciones referentes a los cambios en la dinámica familiar, entre otros.

5. Referencias Bibliográficas

- Delamaza, G., & Flores, L. (2017). El Estado en América Latina: un análisis desde las políticas públicas. *Revista Latinoamericana*, 5.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata .
- Gonzalez, J. A. (2014). *Family counseling therapy manual*. Madrid, España: Acci.
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Temas de educación.
- Larrañaga, O. (2010). *Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica*. Santiago. Obtenido de <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-alberto-hurtado/introduccion-a-la-ciencia-politica/programa-de-las-naciones-unidas-para-el-desarrollo-santiago-las-nuevas-politicas-de-proteccion-social-en-perspectiva-historica-documento-de-trabajo-2010-4/8>
- Larrañaga, O. (Agosto de 2010). *Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica*. Santiago, Chile.
- Larrañaga, O. (2010, b). *El Estado de Bienestar en Chile: 1910-2010*. Santiago.

- Larrañaga, O. (2015). Obtenido de file:///C:/Users/isabe/Downloads/UNDP-RBLAC-Pol%25C3%25ADticasPobrezaCL.pdf
- Larrañaga, O., Contreras, D., & Cabezas, G. (2015). Políticas contra la pobreza: de Chile Solidario al Ingreso Ético Familiar. Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). Claves del proceso de Fortalecimiento del Subsistema de Seguridades y Oportunidades. Obtenido de Ministerio de Desarrollo Social: <http://www.chileseguridadesyopportunidades.gob.cl/docs/Claves.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado el 08 de Septiembre de 2021, de <http://www.chileseguridadesyopportunidades.gob.cl/docs/Claves.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2022). Norma técnica 2022, Programa Familias Seguridades y Oportunidades.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). Chile, Seguridades y Oportunidades. Recuperado el 2022, de <http://www.chileseguridadesyopportunidades.gob.cl/programa-familias>
- Quivy, R. (2005). Manual de investigación en ciencias sociales. México: Limusa.
- Raczynski, D. (1995). Estrategias para combatir la pobreza en América Latina: Programas, Instituciones y Recursos. Santiago, Chile: ANDROS.
- Rodríguez, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Rodríguez, L. E. (2014). Sistema de Protección: El Programa Ingreso Ético Familiar como intervención del Estado para sacar de la vulnerabilidad y pobreza extrema a las familias rurales de la Comuna de Teodoro Schmidt, Región de la Araucanía. Temuco.
- Rodríguez, M. E. (2017). La voz de las personas en situación de vulnerabilidad en el diseño de las políticas sociales en Euskadi. Dialnet, 204.
- Saavedra, J. (2015). Liturgia de la intervención social. Discursos presidenciales en tiempos del neoliberalismo 1981-2015. Concepción.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introduction to Qualitative Research Methods. New York: Paidós Ibérica, S.A.

Para citar este artículo:

Castillo, I. y Vidal, C. (2024). Representaciones sociales sobre el proceso de intervención desarrollado en el Programa Familias en tiempos de pandemia: Las vivencias de los profesionales de las comunas de Pinto, San Nicolás y Coelemu de la Región de Ñuble. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 33-40.

Capacidad de Resiliencia en Mujeres que son Parte de Familias Monomarentales y se Encuentran Ingresadas al Sistema Residencial de Corprix en la Región de La Araucanía

Jenniffer Barahona Poblete¹, Jenny Moreno Romero²

1. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Magíster © en Intervención Familiar. jenniffer.barahona@gmail.com
2. Doctora en Investigación Social, Académica de Trabajo Social de la Universidad de Concepción. jenmoreno@udec.cl

Fecha de Publicación: 18/04/2024

RESUMEN

Palabras Clave:
Monomarentalidad,
Resiliencia, Adultas
Significativas, Factores
Protectores

El presente artículo, da muestra de los resultados obtenidos del proceso de investigación de post grado, para el Magíster de Intervención Familiar de la Universidad de Concepción, la cual tiene como objetivo conocer las experiencias del ejercicio marental desde un enfoque de resiliencia, a partir de la percepción de mujeres que son adultas significativas de niños y niñas ingresados al Sistema Residencial, en la región de la Araucanía.

Esta investigación es de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico, accediendo a una muestra elegida por conveniencia, siendo mujeres que son adultas significativas de niños, niñas y adolescentes (NNA) que han sido ingresados al sistema residencial y se encuentran en proceso de reunificación familiar o egresados de forma exitosa de las residencias administradas por la Corporación Privada de Desarrollo Social de la Región de la Araucanía (CORPRIX).

Los hallazgos obtenidos en esta investigación dan cuenta de cómo las adultas significativas de los NNA ingresados al sistema residencial, construyen la resiliencia y son capaces de resignificar situaciones asociadas a vulneración de derechos graves, identificando factores de riesgo, factores protectores y aprendizajes obtenido por ellas en el proceso de intervención en el sistema residencial.

ABSTRACT

Keywords:
Single Parenthood,
Resilience, Significant
Adults, Protective Factors

This article exposes the results obtained from the postgraduate research process, for the Master Degree in Family Intervention of the Universidad de Concepción, which main objective is to know about parenting experiences, focused in a resilience approach, based on the perception of women who are significant adults for children whose are admitted into Residential System, in Araucania Region.

This research is a qualitative type with a hermeneutic approach, getting into a sample, chosen by convenience, being these women significant adults for children and adolescents (NNA); Women which have been admitted to Residential System and are in a family reunification process or have been successfully graduated from residences administered by Privated Corporation of Social Development of Araucanía Region (CORPRIX). The final results obtained in this research provides how significant adults, for children and adolescents admitted to Residential System, support resilience and how important these adults are in redefining situations associated with serious violations of rights, being capable of identifying different situations about protective and risk factors, in the residential system of intervention process.

1. Introducción

Esta investigación surge desde el interés por profundizar en aspectos relacionados con las dinámicas de familias monomarentales en riesgo social, destacando sus particularidades y desafíos al enfrentarse a situaciones asociadas a vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) y a consecuencia de esto se ha ordenado desde Tribunales, ser retirados de sus hogares para ser ingresados a un sistema residencial.

El concepto de monomarentalidad es un término emergente, el cual busca nombrar y caracterizar el grupo familiar liderado por una mujer que es la principal cuidadora y proveedora del hogar, satisfaciendo las necesidades básicas, de afecto y protección (Ruiz; Martín, 2012). La intención de diferenciar núcleos monoparentales en los que la jefatura familiar es ejercida por una mujer, ha sido por los movimientos feministas que en los últimos años han ido neologismos como monomarentalidad o familias monomarentales, desde la convicción de que así dan mayor visibilidad a la mujer (Flores, 2017). Este término surge por la necesidad de señalar que las familias monomarentales se enfrentan a situaciones problemáticas que son distintas a las lideradas por una figura masculina, siendo la mujer históricamente desfavorecida con menos posibilidades de acceso a un trabajo estable, con menos remuneración que los hombres y cuestionada en cuanto a las decisiones que han tomado para favorecer su autonomía, (Santibáñez, et al. 2018).

El factor económico es crucial para el bienestar de las familias, pero otros factores internos también influyen en su funcionamiento. Estos incluyen el rol de los padres y las madres, la estructura familiar, el entorno social y cultural, así como las experiencias de vida de quienes cuidan y lideran la familia. Es por esto que, es de gran interés entender cómo estas familias lideradas por mujeres interactúan con distintos factores internos, externos y que influyen en el ejercicio parental (González 2013). Cuando las experiencias de vida de estas figuras parentales han sido conflictivas o no resueltas de forma saludables, se pueden replicar conductas riesgosas que pueden influir en el desarrollo adecuado del grupo familiar. Existen familias que se pueden ver afectadas negativamente al no contar con recursos resilientes viéndose limitadas, traumatizadas o incluso destruidas; por ejemplo, frente a una enfermedad crónica, maltrato grave, depresión materna, cesantía prolongada o catástrofes naturales. (Gómez & Kotliarenko, 2010). Es así como el término "resiliencia" en familias con jefaturas femeninas, aparece como un concepto relevante a incorporar, ya que al entender que existen familias que están sumidas en situaciones problemáticas, en riesgo de vulneración de derechos, y que existen diversos factores de riesgo que son parte de esta disfuncionalidad, es que se busca descubrir y valorar las potencialidades y factores protectores que promuevan un adecuado entendimiento de las situaciones riesgosas y puedan encontrar recursos internos y externos para sobrellevar las adversidades de sus vidas, siendo consideradas como familias resilientes. (Arroyo & Henríquez, 2003).

El concepto de resiliencia, en el ámbito de familia, se entiende como la forma en que logran resolver problemas y continuar con un proceso de desarrollo saludable, sin dejar de lado el impacto de la situación problemática, pero enten-

diendo, además, las fortalezas existentes en los grupos familiares que contribuyen a buscar un nuevo orden (Fernández et al. 2012).

La Resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Según este autor, el concepto incluye la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades de una forma socialmente aceptable" (Vanistendael 2003, citado en García y Vesga, 2013. Pág. 66).

El autor propone un instrumento que permite evaluar y tener más información sobre la resiliencia, no solo desde lo individual, sino que también desde la colectividad, conociendo qué partes son las que se deben reforzar o colocar énfasis en los procesos de trabajo.

La resiliencia se ejemplifica en forma de una casa como metáfora, donde cada nivel presenta un aspecto crucial en su desarrollo. Según Marzana, et al. (2013), el suelo se refiere a las necesidades básicas como alimentación y cuidados. El sótano simboliza la aceptación incondicional y las relaciones informales. La planta baja representa la capacidad de encontrar un propósito en la vida y la coherencia entre sentimientos, pensamientos y acciones. Cada proceso de construcción de la resiliencia conlleva a una resignificación y un reconocimiento de las potencialidades de cada individuo o familia, considerando cuales son las debilidades y así dar un mayor fortalecimiento a factores protectores con los que se cuenta.

Sin embargo, en esta investigación se observan familias monomarentales que están enfrentadas a diversos desafíos y dificultades que afectan a cada integrante del grupo familiar de forma distinta, generando conflictos en dinámicas familiares, negligencia grave, vulnerando los derechos de los niños, niñas y/o adolescentes (NNA) que integran estas familias, contando con escasas herramientas que permitan resignificar situaciones problemáticas, expuestas a la prolongación de su situación de riesgo.

Por lo anterior es que en búsqueda de brindar apoyo a familias que viven situaciones de riesgo asociadas a problemáticas familiares en sus dinámicas o asociadas a vulneraciones graves, es que en Chile se generan instancias de trabajo familiar en búsqueda de disminuir riesgos presentes en estas familias y restituir los derechos vulnerados en los NNA. Estos programas son ejecutados por administración directa o por organismos colaboradores del Servicio de Mejor Niñez (SMN) que a nivel nacional se implementan bajo distintas modalidades de intervención, buscando prevenir, interrumpir, reparar el daño y vulneración a través de un trabajo a nivel familiar, reforzando habilidades parentales, conectando a las figuras significativas y a los NNA a redes formales e informales, entregando herramientas para el ejercicio adecuado del rol parental y paternal (Servicio Mejor Niñez, 2021).

Para esto el SMN cuenta con líneas de acción a través de implementación de programas asociados al diagnóstico clínico especializado, seguimiento de casos y pericia, intervenciones ambulatorias de reparación, fortalecimiento y vinculación, cuidado alternativo y adopción, con el fin de atender de forma asertiva a cada necesidad presentada por cada niño,

niña y grupo familiar. En cuanto al cuidado alternativo, en específico el ingreso de NNA al sistema residencial, es la forma de dar protección ante situaciones asociadas a vulneración grave de derechos, y que en razón de éstas requieren de cuidados en un sistema alternativo a su grupo familiar de origen, residencial, en virtud de determinadas condiciones que indican a esa modalidad como la más propicia para el logro de los fines de efectiva protección, reparación y ejercicio de sus derechos (Departamento de Protección de Derechos, SENAME, 2019).

A través del ingreso de los NNA y sus familias a un proceso de intervención al sistema residencial es que se busca generar espacios de trabajo a nivel individual, familiar y comunitario para que los niños y niñas ingresados a las residencias, puedan restituir su derecho a vivir en familia, a través de la reunificación familiar con familia de origen o con algún adulto de su familia extensa. Durante este proceso de intervención se debe identificar por lo menos a algún adulto o adulta significativa que apoye el proceso de trabajo y vinculación con los NNA (Servicio Mejor Niñez, 2021).

En base a lo señalado con anterioridad es que esta investigación se propuso como principal objetivo "Conocer las experiencias del ejercicio marental desde un enfoque de resiliencia, a partir de la percepción de mujeres que son adultas significativas de niños y niñas ingresados al Sistema Residencial". Los objetivos específicos abordaron los factores de riesgo en las experiencias de mujeres adultas significativas, que dificultan el proceso de intervención en el sistema residencial y los principales factores protectores que permiten que mujeres adultas significativas logren ejercer su rol marental después del ingreso del niño o niña al sistema residencial; y por último, develar los significados y aprendizajes del ejercicio marental en el proceso de intervención en el sistema residencial, a través de las experiencias de mujeres adultas significativas.

2. Metodología

Esta investigación se realizó a través de una metodología cualitativa (Verd y Lozares 2016), utilizando el enfoque Hermenéutico (Echeverría, 1997) con el fin de comprender este fenómeno social, desde las trayectorias de vida, experiencias y aprendizajes que han dado forma a sus historias, considerando sus maneras de comprender los sucesos que permiten sobrellevar de manera exitosa las adversidades que se presentan en sus vidas.

Para recopilar la información necesaria para esta investigación, se utilizó la técnica de entrevista semi estructurada, debido a que parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse a las entrevistadas (Díaz-Bravo et al., 2013). Las entrevistas tuvieron una duración desde los 45 minutos hasta 1 hora y 15 minutos. Este tiempo dependió del desarrollo de la entrevista, a los relatos de cada mujer que daban forma a sus experiencias y las realidades comprendidas desde sus palabras para explicar el fenómeno a estudiar. Este proceso contó con tres fases, las cuales consisten en lo siguiente, 1) se llevó a cabo un primer contacto con profesionales y la administración de las residencias. Se realizaron videollamadas con profesionales de dos residencias de Corprix para explicar los objetivos y características de la investigación. Con esta información, los profesionales identificaron casos que cumplen con los criterios de la investigación y consultaron si las posi-

bles participantes autorizaban a compartir su información de contacto para futuras llamadas por parte de la investigadora. 2) Se realiza el primer contacto con las mujeres que serían entrevistadas en esta investigación. Este contacto se realizó mediante llamadas telefónicas y video llamadas. Durante estas conversaciones, se explicaron los objetivos de la investigación y se explicó el consentimiento informado que debían firmar para autorizar las entrevistas. 3) Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas como parte del proceso de investigación. Algunas entrevistas fueron realizadas de forma presencial y otras a través de forma telemática, según lugar de residencia y tiempo de cada entrevistada.

Para esta investigación, se consideró a mujeres adultas significativas que son parte de familias monomarentales, y que cumplen la labor de crianza y cuidado de niños, niñas y adolescentes que son parte o han egresado exitosamente del sistema residencial, específicamente de dos residencias de Corprix, organismo colaborador del Servicio ahora llamado Mejor Niñez, a través de entrevistas semiestructuradas. Las participantes fueron elegidas por conveniencia, ya que debían cumplir con características específicas, por lo cual las profesionales de las residencias apoyaron con la entrega de informantes claves que cumplían con las características específicas para la investigación. La muestra estuvo constituida por 5 mujeres participantes, 3 de ellas son adultas significativas de NNA que son o fueron parte de un proceso de intervención en el sistema residencial y 2 profesionales, Terapeuta Ocupacional y Psicóloga, de una de las residencias.

Para este estudio se utilizó *análisis de contenido*, identificando aspectos claves para el respectivo análisis, profundizando en los principales hallazgos y fenómenos relacionados con los relatos de las participantes de la investigación.

3. Resultados

Para el análisis de esta investigación se consideraron tres áreas temáticas, establecidas en conjunto con los objetivos de investigación: Factores de Riesgo, Factores Protectores y Aprendizajes, los que dan desarrollo y cumplimiento a cada objetivo específico, arrojando además en cada área temática subtemas y categorías que hacen que se desarrolle de forma detallada y ordenada los hallazgos de esta investigación. A continuación se presentarán los principales resultados en cada una de estas áreas temáticas.

1- Factores de riesgo

Los factores de riesgo corresponden a las situaciones y contextos comunitarios, sociales e individuales que dificultan el desarrollo adecuado de cada mujer y su familia y los cuales han llevado que ellas deban ingresar a un proceso de intervención en el sistema residencial, en beneficio de la protección de NNA.

Se pueden visualizar cuatro niveles de factores de riesgo: Funcionamiento Familiar, Situación Económica/Laboral, Salud Mental/Física y Factores Psicosociales, lo cual se observa en los relatos de las participantes:

"En ese tiempo, mi papá falleció, así que después de eso éramos yo y mi mamá y en ese entonces empezamos a no llevarnos bien igual y empezamos a tener dificultades entre nosotras" (Entrevista N°1P: Mujer, 35 años, Collipulli).

Esto se relaciona en gran forma con lo señalado en el estudio realizado por Castillo et al. (2015) donde se presentan diversos factores de riesgos que afectan a estas familias mo-

nomarentales y que son particulares en este contexto. Estas familias presentan dificultades en su dinámica, en la relación entre integrantes del grupo familiar, en los roles o establecimiento de normas y reglas que confluyen en la agudización de cada problemática (Castillo et al. 2015).

“El ingreso de mi nieta fue por abandono de su madre y por una enfermedad que fue traspasada a la bebé y por esa razón creo que su mamá la fue abandonando poco a poco y yo no sabía eso” (Entrevista N°2 P: Mujer, 62 años, Nueva Imperial).

A esto se suma el acceso oportuno y permanente a salud mental y física por parte de las participantes de la investigación, ya que antes del proceso de trabajo contaban con diversas patologías crónicas que dificultaban su ejercicio parental de forma adecuada, esto es señalado además por Alberdi, (2003), refiriendo que las mujeres en contexto de vulnerabilidad, cuentan con una más alta probabilidad de descuidar su salud física y psicológica, además de otros aspectos, esto debido al exceso de trabajo remunerado y reproductivo.

“En este momento estoy, soy yo la que trabaja, en un restaurante en la que cocina hago todo lo que es alimentación, con eso alcanza” (Entrevista N°3P: Mujer, 41 años, Traiguén).

La situación económica y el acceso a un trabajo remunerado, sumado al trabajo reproductivo, es un factor de riesgo que es manifestado por las participantes de la investigación, lo cual también coincide con lo planteado por Castillo et al. (2015).

Según lo señalado por las mujeres de este estudio, debieron cumplir con requerimientos específicos del proceso de intervención que comprometían mayores gastos económicos (modificación o ampliación de viviendas, costear pasajes y aumento del grupo familiar), lo que hizo que estas participantes se movilizaran en búsqueda de mejorar su situación económica y laboral. Esto en primera instancia genera gran preocupación, considerando que son ellas las principales proveedoras de la familia, debiendo además adaptar sus tiempos, o dejar de trabajar para dedicar más tiempo a los NNA, modificar la estructura de su vivienda, sumado a la salud física y emocional.

“Dijimos vamos a construir y vamos a agrandar la casa, hicimos dos piezas, para sacar a las niñas, aparte después llegaron los niños y al final que ahora tengo una casa con 5 dormitorios, después que eran dos. Entonces yo iba a hacer seis dormitorios, pero un dormitorio lo dejé para el puro living, así que agrandé más la casa” (Entrevista N°3P: Mujer, 41 años, Traiguén).

2- Factores Protectores.

Los factores protectores se entienden como los recursos personales, familiares y sociales con los que las personas cuentan para desarrollarse de forma segura en la comunidad y enfrentar situaciones adversas.

A través de la información proporcionada por las participantes de la investigación, se logran identificar tres factores protectores de gran relevancia, redes primarias, redes secundarias y factores individuales.

En cuanto a estos factores protectores, y de acuerdo con lo señalado por las adultas responsables participantes de esta investigación, las redes primarias y secundarias han sido un factor fundamental para el egreso exitoso del sistema residencial, siendo la familia extensa, amigos/as e instituciones gubernamentales un apoyo para ellas y el proceso de trabajo. Las redes familiares, las redes informales o formales son

agentes de relevancia para que las personas puedan hacer crecer su potencial y enfrentar de mejor manera las adversidades que se presentan (Morelato, 2011), tal como se observa en los siguientes relatos).

“mi mamá es quien me ha estado acompañado en este proceso, ella es la que sabe todo lo que hemos pasado en este proceso, así nos hemos ido acompañado ambas y ahora que los niños están con nosotros” (Entrevista N°1P: Mujer, 35 años, Collipulli).

“Igual recibíamos apoyo de los pastores, ayuda económicamente de repente, por ejemplo, para nosotros nuestro trabajo en el invierno es medio igual gracias a Dios nos ayuda” (Entrevista N°1P: Mujer, 35 años, Collipulli).

También se observa que uno de los factores protectores fundamentales fue el equipo de profesionales de las residencias:

“Me gustó mucho, me gustó mucho el equipo que había ahí. Porque todo esto es un equipo, pues trabajan psicólogo, Asistente Social me sentí muy apoyada, muy acogida, me sentí cómoda, también vi mucha preocupación hacia los niños por parte de las tías, de la tens, nada que decir” (Entrevista N°2 P: Mujer, 62 años, Nueva Imperial).

3- Aprendizajes.

Esta área temática considera lo relatado por cada participante en cuanto a lo que ellas consideraron como lo destacable y las enseñanzas de este proceso. Para esto se consideraron como base las Competencias parentales según la “Escala de Parentalidad Positiva” elaborada por Esteban Gómez y María Magdalena Muñoz (2014), los cuales señalan 4 áreas de competencias, tales como Vínculo, Formación, Protección y Reflexión, las que se observaron en cada uno de los relatos de las mujeres:

Vínculo: *“Muy importante eso ir estrechando el apego a medida que uno va viendo al bebé, va conociéndolo a veces incluso por el olor también de uno los bebés reconocen a su familiar o que cada persona tiene diferentes aromas, entonces eso también influye, así que y el hecho de sentirla poco a poco de que ella ya me reconocía la primera vez cuando sintió mi voz ... a ver dónde estaba yo. Fue muy lindo ese proceso” (Entrevista N°2 P: Mujer, 62 años, Nueva Imperial).*

- Formación: *“También estamos desarrollando las habilidades como que a él los niños los que más hacen es escribir, le estamos enseñando a escribir, le estamos enseñando el abecedario para que no le cueste tanto ahora en marzo en el colegio” (Entrevista N°1P: Mujer, 35 años, Collipulli).*
- Protección: *“Los niños no pueden salir sin autorización de nosotros, o sea, ellos tienen que estar donde nosotros estamos, yo voy a Chillán y ellos van a Chillán conmigo y vuelven nosotros, por ejemplo, fuimos de vacaciones, nos tomamos una semana y ellos con nosotros, siempre con nosotros” (Entrevista N°3P: Mujer, 41 años, Traiguén).*
- Reflexión: *“Un buen trato a los niños a tomarse las cosas, a tomarse las cosas con calma, a pensar antes de hacer las cosas” (Entrevista N°1P: Mujer, 35 años, Collipulli).*

Cada experiencia vivida por estas mujeres fue un condicionante sobre las decisiones tomadas por ellas para dar protección a su grupo familiar, entendiendo que, al existir una problemática, emergen diversos factores de riesgo y protectores que influyen en el actuar de estas mujeres, pero en este contexto son capaces de tomar decisiones y dar un significado a cada situación, lo cual concuerda con lo planteado por Castillo et al (2015).

4. Conclusiones

Las mujeres que son principales proveedoras y responsables de un hogar monomarental, se ven enfrentadas a situaciones adversas que pueden llegar a ser dañinas para el núcleo familiar, generando grandes impactos debido a la gravedad de cada problemática. Esto tiene relación con el rol de la mujer como principal proveedora, cuidadora y educadora de sus hijos/as o niños/as a cargo, donde puede haber un desequilibrio en la estabilidad familiar. A esto se suman los factores de riesgo que existen en el entorno y a los cuales están mayormente expuestas, tales como las dificultades en dinámicas familiares, problemas de salud mental y/o física de algún integrante de la familia, escaso acceso a redes de apoyo primarias o secundarias y recursos personales y sociales insuficientes, lo que perjudica que estas mujeres puedan enfrentarse a problemáticas emergentes.

Sin embargo, a pesar de existir factores de riesgo presentes en la vida de estas mujeres, esta investigación también identificó la presencia de factores protectores, los cuales, de acuerdo con el enfoque de resiliencia, permiten “modificar, mejorar o alterar la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (Morelato, 2011).

Como principal herramienta de apoyo dentro sus factores protectores, las participantes señalan que los equipos residenciales han sido una figura relevante para ellas movilizarse a lograr el objetivo principal que es el egreso de forma favorable del sistema residencial, señalando que ellas adhieren a un proceso de trabajo y participan activamente de cada actividad, abriéndose a nuevos conocimientos y mostrando una actitud de cooperación para ser flexibles y adaptarse a los cambios que sean necesarios para el egreso efectivo de los NNA.

Desde el enfoque de resiliencia, para trabajar en estos contextos de vulneración de derechos “surge de renovada forma, ya no como una coraza personal de protección, sino como un engranaje relacional y ecosistémico que permite encontrar oportunidades donde podría darse el estancamiento o deterioro” (Gómez & Kotliarenco, 2010). Al identificar y potenciar los factores protectores a diversos niveles, ya sea individual, familiar, institucional y comunitario, se favorecerán cambios sustentables en el ejercicio de los roles marentales, para así tener un egreso exitoso del proceso de intervención.

Es así como desde el enfoque de la Resiliencia y la profesión del Trabajo Social se destaca la importancia del trabajo con familias monomarentales para una atención adecuada en los sistemas residenciales. El foco en los factores protectores de las mujeres permite movilizar sus propios recursos latentes para resolver sus problemáticas, trabajando la autonomía, la identificación y uso de redes locales, y habilidades personales para sostener al grupo familiar y proteger al NNA ingresado y posteriormente egresado del sistema residencial.

Finalmente, estos resultados se vieron favorecidos debido a que existe un proceso de cambio desde la negación a la problematización de su situación llegando hasta la resignificación de las situaciones riesgosas y traumáticas, esto hizo a

que ellas se mostraran disponibles a ser parte de un proceso de intervención y lograr cambiar sus conductas poco saludables para ser figuras protectoras.

Referencias

- Alberdi, I. (2003). El feminismo y la familia. Influencia del movimiento feminista en la transformación de la familia en España. *Arbor*, 174(685), Article 685. <https://doi.org/10.3989/arbor.2003.i685.627>
- Arroyo, Érika; Henríquez, Elena. (2003). *Estrategias de Resiliencia y Factores Protectores en Mujeres Jefas de Hogar Indígenas de la Ciudad de Los Ángeles*. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/6075/000374954.pdf>
- Castillo Jennifer; Galarza, Dulce M; González, Rocío. (2015). Resiliencia en familias monoparentales con jefatura femenina en contextos de pobreza. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(2), 45. <https://doi.org/10.21500/22563202.2063>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. 155.
- Flores, Estefania, E. F. (2017). *Nuevos Modelos De Familia Y Léxico Español Actual*. 39.
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: Un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17112>
- Gonzlaez Ferrer, Fabián. (2013). *El entorno familiar de una madre soltera: Un Relato de Vida*. 3(2), 27.
- Marzana; Marta; Mercuri. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 11-32. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.16.3.186961>
- Morelato, Gabriela. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: Aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29(2), 203-224. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.001>
- Santibañez, Rosa; Flores, Natalia; Mar´tín, Alba. (2018). Familia monomarental y riesgo de exclusión social. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.6018/iQual.307701>
- Susana Ruiz; María del Carmen Carmen Martín. (2012). Nuevas Formas de Familia, Viejas Políticas Familiares. Mas Familias Monomarentales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18.

Para citar este artículo:

Barahona, J. y Moreno, J. (2024). Capacidad de Resiliencia en Mujeres que son Parte de Familias Monomarentales y se Encuentran Ingresadas al Sistema Residencial de Corprix en la Región de La Araucanía. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 41-45.