



Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Psicología

**Formación profesional para el vínculo entre agentes de  
intervención y usuarios/as: el caso de un programa  
psicosocial de intervención en pobreza**

**ELIZABETH BUNSTER CHACÓN**

Profesora Guía: Marianne Daher Gray

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile  
para optar al grado académico de Magíster en Psicología Mención Social Comunitaria

Septiembre, 2021

Santiago, Chile

## **AGRADECIMIENTOS**

Un agradecimiento a cada participante en las entrevistas que hizo posible, desde sus vivencias y desde su trabajo comprometido, descubrir nuevos aportes para contribuir a una respuesta personalizada y cercana frente a las experiencias de vulnerabilidad y de pobreza.

Mis agradecimientos a la profesora Marianne Daher Gray y a todo el equipo de investigación en el que se insertó esta tesis, por la gran experiencia de encuentro y aprendizaje.

Mi especial agradecimiento a Dios y a mi familia por ser fuente de fuerza y motivación en las metas propuestas para un mayor crecimiento profesional que signifique plasmar, desde la ciencia, un real espíritu de servicio hacia quienes más necesitan de un compromiso social cercano.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Agradecimientos.....                   | 2  |
| Resumen.....                           | 4  |
| Introducción.....                      | 4  |
| Artículo.....                          | 7  |
| Referencias.....                       | 28 |
| Anexo 1. Consentimiento informado..... | 33 |

## **Resumen**

Para garantizar la calidad de los programas psicosociales de intervención en pobreza, es fundamental la formación de los/as agentes de intervención, particularmente con respecto al desarrollo de habilidades técnicas y transversales necesarias para establecer un vínculo con los/as usuarios/as. El objetivo de este estudio fue identificar aspectos relevantes del vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as para la formación de profesionales que se desempeñan en programas con componente psicosocial, desde la perspectiva de ambos actores en el marco del Programa Familias Seguridades y Oportunidades. Se utilizó metodología cualitativa, realizándose entrevistas semiestructuradas a diez agentes de intervención, diez usuarias y una jefa de Unidad de Intervención Familiar (JUIF). El análisis fue realizado siguiendo las orientaciones de la Teoría Fundamentada. Se reportan como resultados diversas habilidades transversales (sensibilidad social, amabilidad, confianza, respeto, empatía, entre otras) y técnicas (manejo de habilidades profesionales amplias, de un enfoque holístico, del fenómeno de la pobreza desde una lógica promocional, y de habilidades propias del programa, entre otras), en las cuales es necesaria la formación, reconociéndose además múltiples fuentes de formación, así como facilitadores, obstaculizadores y recomendaciones para potenciarla. Finalmente, se discute sobre la importancia de favorecer la formación de los/as agentes de intervención, especialmente en el marco de las políticas sociales de intervención en pobreza.

## **Introducción**

Brindar intervenciones de calidad en los programas que abordan la pobreza exige una formación amplia y acorde de los/as agentes de intervención. En la política pública chilena, los programas sociales que buscan contrarrestar estas situaciones suelen orientarse a fortalecer las capacidades de las familias y personas mediante procesos de acompañamiento psicosocial (MIDESO, 2016), donde es clave el establecimiento de un vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as de los programas.

Así, es fundamental identificar habilidades que favorezcan el vínculo con los/as participantes, y que sean, por lo tanto, relevantes para la formación profesional, principalmente en

disciplinas de las ciencias sociales, salud y educación, ámbitos importantes para los programas sociales (Daher et al., 2018).

A partir de la revisión de la literatura, se puede constatar una conexión entre determinados vínculos y los resultados de las intervenciones, siendo clara, por ejemplo, la importancia de la relación entre terapeuta-paciente para la mejoría de los/as pacientes (Andrade, 2005; Corbella & Botella, 2003), y entre profesor/a-estudiante para el rendimiento de estos/as últimos/as (Gallardo & Reyes, 2010; Van Petegem et al., 2008).

Esta conexión entre el vínculo y los resultados de las intervenciones se puede extender a la implementación de programas psicosociales, los cuales exigen establecer un vínculo cercano entre agentes de intervención y usuarios/as (Daher et al., 2017). Recientemente, se ha evidenciado una relación entre la calidad de el/la agente –percibida por los/as usuarios/as– y el logro de objetivos o resultados de la intervención (Amorós-Martía et al., 2016; Bradford et al., 2012; Jarrett et al., 2009). Más específicamente, Daher y colaboradoras (2018), observan que un vínculo positivo entre agentes y usuarios/as de programas de intervención en pobreza permite que, en un clima de confianza y mediante la entrega de información clara y pertinente, se generen procesos personales y familiares que favorecen la proyección y una mejor situación de vida.

Esto evidencia el desafío de que la formación universitaria y la educación continua de los/as profesionales de programas psicosociales consideren el aspecto técnico de la labor, así como habilidades transversales (personales, sociales y comunitarias), para entablar una relación positiva con los/as usuarios/as (Daher et al., 2018).

Las profesiones que se dan a través de relaciones interpersonales requieren una actuación social competente que puede ser decisiva para el éxito profesional (Valera, 2010). Por otra parte, esta mayor incorporación del desarrollo de competencias en la formación profesional sería clave considerando que las universidades mantienen un sistema curricular basado en el dominio de contenidos teóricos y técnicos, siendo necesario renovar sus planes de estudio en función de las demandas de los/as empleadores/as que recibirán a los/as egresados/as (Vega et al., 2019)

El contexto de las exigencias actuales a los agentes de intervención, hace necesario que la formación universitaria contemple en profundidad los aspectos que favorecen el vínculo en programas psicosociales y se puedan contemplar en las mallas curriculares de carreras psicosociales.

Dado lo anterior, este estudio tuvo como objetivo identificar aspectos relevantes de este vínculo para la formación de profesionales que se desempeñan en programas con componente psicosocial, esto desde la perspectiva de actores clave del Programa Familias Seguridades y Oportunidades, perteneciente a la política social de intervención en pobreza chilena. A nivel específico, se buscó identificar habilidades de los/as agentes de intervención que favorecen el vínculo con los/as usuarios/as, y que por tanto son relevantes para su formación profesional. Además, se buscó reconocer las fuentes de formación sobre el vínculo, así como identificar facilitadores, obstaculizadores y recomendaciones para la formación en esta materia.

Este estudio fue elaborado en el contexto de dos proyectos de investigación: "Programas sociales de intervención en pobreza: aspectos clave de los vínculos entre usuario y agente de intervención, grupal-comunitario y socio-institucional", FONDECYT Iniciación a la Investigación N°11200394 2020-2023, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile; y "Análisis del vínculo entre agente de intervención y participante en programas con componente psicosocial: un estudio de caso", VRI Inicio N°009-2018, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Chile; ambos a cargo de la Investigadora Responsable Marianne Daher.

De este marco se desprende este estudio, que se enfoca específicamente en los aspectos asociados al vínculo que son fundamentales en la formación de los/as profesionales o agentes de intervención de programas psicosociales, en miras al establecimiento de un vínculo sólido con los/as usuarios/as que participan en dichos programas.

Alineado a dicho proyecto, se utilizó metodología cualitativa (Krause, 1995), profundizando en procesos subjetivos asociados al vínculo entre ambos actores. El estudio es de alcance descriptivo, de corte transversal y corresponde a un estudio de caso (Martínez, 2006).

Participaron 21 personas, correspondientes a diez Apoyos Familiares Integrales (siete mujeres y tres hombres), diez usuarias y una Jefa de la Unidad de Intervención Familiar (JUIF) del Programa Familias en la comuna donde se realizó el estudio. Se aplicó un muestreo intencionado de casos típicos (Patton, 1991), según lo reportado por la JUIF. En el caso del Apoyo Integral, suelen ser profesionales de las ciencias sociales (particularmente psicólogos/as y trabajadores/as sociales), mujeres, con 30 años de edad en promedio, y con experiencia previa e interés de trabajar en intervención en pobreza. En el caso de las usuarias, suelen ser mujeres, entre 20 y 50 años de edad, con educación escolar completa y con hijos/as.

Se seleccionaron usuarias que estaban en el último semestre de intervención o que finalizaron su participación hace un máximo de tres meses. Además, se consideraron cinco duplas de agentes de intervención y usuarias con un vínculo positivo, y cinco duplas cuyo vínculo fue considerado debilitado o complejo. La estrategia de acceso a los/as agentes de intervención fue mediante un sub-encargado del programa, siendo éstos/as quienes seleccionaron a una usuaria para participar del estudio.

El análisis de datos se realizó siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), realizándose análisis descriptivo por medio del procedimiento de codificación abierta y esquema de clasificación jerárquico. De esta manera, se generaron categorías, subcategorías y descriptores (propiedades y/o dimensiones), que permitieron organizar los datos producidos. Además, el análisis se complementó con el Dispositivo Encuentro-Contexto-Temas (Daher et al., 2018).

Los principales contenidos del informe hacen referencia a las habilidades transversales y técnicas de los/as agentes de intervención relevantes para la formación profesional, a los facilitadores y obstaculizadores de la formación para el vínculo, a las fuentes de formación y recomendaciones para ella. Como anexo se incluye el modelo de consentimiento informado.

La relevancia de este tema es contribuir a visibilizar la importancia de la formación en la trayectoria universitaria de los/as profesionales, así como en las capacitaciones durante su ejercicio profesional, lo que tiene injerencia directa en los programas con componente psicosocial y con el propósito de contribuir a la superación de la pobreza.

Se elaboró un artículo para ser enviado a la Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (indexada en Scopus Q2), el que se presenta a continuación.

## **Formación profesional para el vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as: el caso de un programa psicosocial de intervención en pobreza<sup>1</sup>**

### **Resumen**

Para garantizar la calidad de los programas psicosociales de intervención en pobreza, es fundamental la formación de los/as agentes de intervención, particularmente con respecto al desarrollo de habilidades técnicas y transversales necesarias para establecer un vínculo con los/as usuarios/as. El objetivo de este estudio fue identificar aspectos relevantes del vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as para la formación de profesionales que se desempeñan en programas con componente psicosocial, desde la perspectiva de ambos actores en el marco del Programa Familias Seguridades y Oportunidades. Se utilizó metodología cualitativa, realizándose entrevistas semiestructuradas a diez agentes de intervención, diez usuarias y una Jefa de Unidad de Intervención Familiar (JUIF). El análisis fue realizado siguiendo las orientaciones de la Teoría Fundamentada. Se reportan como resultados diversas habilidades transversales (sensibilidad social, amabilidad, confianza, respeto, empatía, entre otras) y técnicas (manejo de habilidades profesionales amplias, de un enfoque holístico, del fenómeno de la pobreza desde una lógica promocional, y de habilidades propias del programa, entre otras), en las cuales es necesaria la formación, reconociéndose además múltiples fuentes de formación, así como facilitadores, obstaculizadores y recomendaciones para potenciarla. Finalmente, se discute sobre la importancia de favorecer la formación de los/as agentes de intervención, especialmente en el marco de las políticas sociales de intervención en pobreza.

**Palabras clave:** formación profesional, vínculo, habilidades, programas sociales, pobreza.

### **Abstract**

In order to guarantee the quality of psychosocial poverty intervention programs, the training of

---

<sup>1</sup>Este artículo fue elaborado en el contexto de dos proyectos de investigación: "Programas sociales de intervención en pobreza: aspectos clave de los vínculos entre usuario y agente de intervención, grupal-comunitario y socio-institucional", FONDECYT Iniciación a la Investigación N°11200394 2020-2023, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile; y "Análisis del vínculo entre agente de intervención y participante en programas con componente psicosocial: un estudio de caso", VRI Inicio N°009-2018, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Chile; ambos a cargo de la Investigadora Responsable Marianne Daher.

intervention agents is fundamental, particularly with respect to the development of technical and transversal skills necessary to establish a link, a relationship with users. The objective of this study was to identify relevant aspects of the link between intervention agents and users for the training of professionals working in programs with a psychosocial component, from the perspective of both actors in the framework of the Families Seguridades y Oportunidades Program. Qualitative methodology was used, conducting semi-structured interviews with ten intervention agents, ten users and one Head of Family Intervention Unit (JUIF). The analysis was carried out following the guidelines of Grounded Theory. The results report various transversal and technical skills in which training is necessary, recognizing multiple sources of training, as well as facilitators, hindrances and recommendations to enhance it. Finally, the importance of promoting the training of intervention agents is discussed, especially within the framework of social policies for intervention in poverty intervention programs.

**Keywords:** professional training, linkage, skills, social programs, poverty.

## **Introducción**

Brindar intervenciones de calidad en los programas que abordan la pobreza exige una formación amplia y acorde de los/as agentes de intervención. En la política pública chilena, los programas sociales que buscan contrarrestar estas situaciones suelen orientarse a fortalecer las capacidades de las familias y personas mediante procesos de acompañamiento psicosocial (MIDESO, 2016), donde es clave el establecimiento de un vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as de los programas.

Así, es fundamental identificar habilidades que favorezcan el vínculo con los/as participantes, y que sean, por lo tanto, relevantes para la formación profesional, principalmente en disciplinas de las ciencias sociales, salud y educación, ámbitos importantes para los programas sociales (Daher et al., 2018).

Respecto al concepto de vínculo, ha sido delimitado especialmente en el marco de la psicología clínica. Al respecto, Puget (1995) señala que el vínculo es un espacio en el que se presenta una articulación y constante relación entre dos sujetos, que dará un sentido y significación

a los intercambios; y que define lo que circula entre ambos. Asimismo, la noción de vínculo conecta con el concepto de base segura, que refiere a cómo mantener un vínculo firme y sólido se convierte en una fuente de seguridad (Bowlby, 1986).

El vínculo de apego, como una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas (Bowlby, 1977), sería fundamental, al ser el punto de partida para diversas motivaciones psicológicas y una precondition para todas las interacciones humanas significativas (Holmes, 2009).

Desde esta perspectiva, la terapia psicológica ha de ser un lugar desde donde se entregue una vinculación segura, estructurada, confiable y afectiva, que ayude a la persona a conectarse y comprender sus sentimientos y emociones, auto-observarse, pensarse y revisar posibles distorsiones cognitivas (Bertoni, 2008), para así redefinir sus relaciones interpersonales (Barudy & Dantagnan, 2005). Esto invita a pensar en el rol del vínculo en intervención social.

### **La importancia del vínculo para los resultados de las intervenciones**

A partir de la revisión de la literatura, se puede constatar una conexión entre determinados vínculos y los resultados de las intervenciones, siendo clara, por ejemplo, la importancia de la relación entre terapeuta-paciente para la mejoría de los/as pacientes (Andrade, 2005; Corbella & Botella, 2003), y entre profesor/a-estudiante para el rendimiento de estos/as últimos/as (Gallardo & Reyes, 2010; Van Petegem et al., 2008).

Esta conexión entre el vínculo y los resultados de las intervenciones se puede extender a la implementación de programas psicosociales, los cuales exigen establecer un vínculo cercano entre agentes de intervención y usuarios/as (Daher et al., 2018). Recientemente, se ha evidenciado una relación entre la calidad de el/la agente –percibida por los/as usuarios/as– y el logro de objetivos o resultados de la intervención (Amorós-Martía et al., 2016; Bradford et al., 2012; Jarrett et al., 2009). Más específicamente, Daher y colaboradoras (2018), observan que un vínculo positivo entre agentes y usuarios/as de programas de intervención en pobreza permite que, en un clima de confianza y mediante la entrega de información clara y pertinente, se generen procesos personales y familiares que favorecen la proyección y una mejor situación de vida.

A ello se suman algunas sugerencias a los/as profesionales, asociadas a la proximidad emocional y la resiliencia, así como la adquisición de competencias socioeducativas para el fomento de la participación y el empoderamiento, y para la coordinación y el trabajo en red

(Parazelli, 2000). Por su parte, Montserrat y Melendro (2017) destacan como habilidades relevantes para el trabajo en contextos en situación de vulnerabilidad la empatía, el apoyo, la escucha activa, la implicación, la confianza, la paciencia, la claridad en las explicaciones, el sentido del humor, el buen trato y el respeto. De hecho, estos autores concluyen sobre la importancia de estas competencias, al incidir directamente en la implementación de los programas y en la eficacia de las intervenciones, considerándose como referencias básicas para los planes de formación de quienes cumplen el rol de educadores/as sociales.

Esto evidencia el desafío de que la formación universitaria y la educación continua de los/as profesionales de programas psicosociales consideren el aspecto técnico de la labor, así como habilidades transversales (personales, sociales y comunitarias), para entablar una relación positiva con los/as usuarios/as (Daher et al., 2018).

### **Desarrollo de competencias relevantes para el vínculo en la formación profesional**

Las profesiones que se dan a través de relaciones interpersonales requieren una actuación social competente que puede ser decisiva para el éxito profesional (Valera, 2010). En este escenario, es necesario poner en práctica actividades innovadoras de educación para el desarrollo de competencias emocionales, que tributen a la formación integral y que preparen a los/as profesionales para satisfacer las demandas que exige el mundo laboral actual (Vega et al., 2019).

Si bien hace años se ha puesto de manifiesto el éxito de los entrenamientos en habilidades sociales en estudiantes universitarios/as de áreas como enfermería (Fernández & Fraile, 2008), escasos estudios han observado el desarrollo de habilidades sociales de los/as profesionales de la educación, y menos aún de los/as científicos sociales (en tanto carreras afines al ámbito psicosocial) (Mendo-Lázaro et al., 2016).

Por otra parte, esta mayor incorporación del desarrollo de competencias en la formación profesional sería clave considerando que las universidades mantienen un sistema curricular basado en el dominio de contenidos teóricos y técnicos, siendo necesario renovar sus planes de estudio en función de las demandas de los/as empleadores/as que recibirán a los/as egresados/as (Vega et al., 2019). El contexto de las exigencias actuales a los agentes de intervención, hace necesario que la formación universitaria contemple en profundidad los aspectos que favorecen el vínculo en programas psicosociales y se puedan contemplar en las mallas curriculares de carreras psicosociales.

Además, fortalecer las habilidades transversales favorecen el cumplimiento de los objetivos de programas de acompañamiento psicosocial, facilitando las actividades socioeducativas (Parazelli, 2000). Esto destaca la importancia del desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales (Del Prette & Mendes, 1999), consideradas una herramienta base en la educación formal de los/as profesionales que se desempeñan en programas psicosociales.

Específicamente, en el caso de la formación en psicología, se reconoce la contribución del Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, que señala estándares curriculares mínimos de pregrado, y que se resumen en contenidos tales como procesos psicológicos básicos, historia, teoría y sistemas psicológicos, investigación, diagnóstico y evaluación, epistemología de la psicología y psicología aplicada (Penna et al., 2008). En ese sentido, es notorio el carácter eminentemente teórico de la formación, por sobre el desarrollo de habilidades técnicas y transversales. Por su parte, a partir de un estudio sobre la formación en psicología comunitaria, donde se realiza una revisión de 51 mallas curriculares y 10 programas de la asignatura de Psicología comunitaria de universidades de las regiones Metropolitana y de Valparaíso, se reconoce que la formación se articula en base a motivaciones y valores éticos y políticos de los/as estudiantes y docentes, pero que finalmente la “formación disciplinar tiene un carácter eminentemente teórico y carece de la adecuada aplicación en terreno en las propias comunidades” (Olivares et al., 2016).

La formación de las habilidades relevantes para el vínculo entre agentes de intervención con los/as usuarios/, a los cuales se orienta el quehacer profesional, es una dimensión muy necesaria en los servicios que derivan de estas carreras, porque su perfil debe reunir las condiciones que faciliten establecer un vínculo de apoyo psicosocial, de gran responsabilidad para entregar empoderamiento y mejor calidad de vida a las familias acompañadas (Dauvin & Oyarzún, 2016).

### **Contexto del estudio: Programa Familias**

Como parte del Sistema Intersectorial de Protección Social (MIDESO, 2010), el cual busca mejorar las condiciones de vida de personas en extrema pobreza, se establece el Subsistema Seguridades y Oportunidades, donde se encuentra el Programa Familias. Este promueve el fortalecimiento de capacidades y el mejoramiento de las condiciones que permitan la inclusión de personas y familias, así como su conexión con la estructura de oportunidades (FOSIS, 2016; MIDESO, 2016).

Esta intervención se basa en una perspectiva multidimensional de la pobreza, considerando seis ámbitos: trabajo y seguridad social, ingresos, salud, educación, vivienda y entorno, apoyo y participación social. Sobre esta base se articula un Acompañamiento Integral, que exige un especial despliegue de habilidades transversales y técnicas del profesional, que faciliten el cumplimiento de los objetivos del programa (MIDESO, 2016).

Este acompañamiento tiene dos años de duración y se organiza en cinco etapas: ingreso al programa, construcción de planes de desarrollo, apoyo al bienestar familiar, cierre del acompañamiento y evaluación. Parte fundamental de la estrategia consiste en sesiones individuales y familiares a cargo del Apoyo Familiar Integral, donde es clave el establecimiento de un vínculo con los/as usuarios/as, que esté basado en el interés de apoyar a la familia en su proceso de desarrollo y considerando sus particularidades (MIDESO, 2016, 2017).

Para ello, se señala la importancia de la escucha activa, la empatía, el interés permanente en comprender las situaciones familiares sin prejuicios, la comunicación desde la legitimación del mundo de significados de la familia, la generación de confianzas, y el cumplimiento de acuerdos y compromisos (FOSIS, 2016). Sin embargo, llama la atención que en la documentación asociada al programa no se plantea ninguna definición de este concepto, lo que parece ser recurrente en los programas psicosociales. Por otra parte, se vuelve necesario considerar el desarrollo de habilidades para el vínculo en la formación profesional, de tal forma que no dependa únicamente del azar o de características personales.

Dado lo anterior, este estudio tuvo como objetivo identificar aspectos relevantes de este vínculo para la formación de profesionales que se desempeñan en programas con componente psicosocial, esto desde la perspectiva de actores clave del Programa Familias Seguridades y Oportunidades, perteneciente a la política social de intervención en pobreza chilena. A nivel específico, se buscó identificar habilidades de los/as agentes de intervención que favorecen el vínculo con los/as usuarios/as, y que por tanto son relevantes para su formación profesional. Además, se buscó reconocer las fuentes de formación sobre el vínculo, así como identificar facilitadores, obstaculizadores y recomendaciones para la formación en esta materia.

## **Metodología**

### **Diseño**

Este artículo fue elaborado en el contexto de dos proyectos de investigación: "Programas sociales de intervención en pobreza: aspectos clave de los vínculos entre usuario y agente de intervención, grupal-comunitario y socio-institucional", FONDECYT Iniciación a la Investigación N°11200394 2020-2023, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile; y "Análisis del vínculo entre agente de intervención y participante en programas con componente psicosocial: un estudio de caso", Inicio N°009-2018, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Chile; ambos a cargo de la Investigadora Responsable Marianne Daher. De este marco se desprende este estudio, que se enfoca específicamente en los aspectos relevantes para la formación de los profesionales o agentes de intervención de programas psicosociales, en miras al establecimiento de un vínculo con los/as usuarios/as que participan en dichos programas. Alineado a dicho proyecto, se utilizó metodología cualitativa (Krause, 1995), profundizando en procesos subjetivos asociados al vínculo entre ambos actores. El estudio es de alcance descriptivo, de corte transversal y corresponde a un estudio de caso (Martínez, 2006).

### **Participantes**

Participaron 21 personas, correspondientes a diez usuarias (Tabla 1), diez Apoyos Familiares Integrales (siete mujeres y tres hombres), y una Jefa de la Unidad de Intervención Familiar (JUIF) del Programa Familias de la comuna donde se realizó el estudio (Tabla 2). Se aplicó un muestreo intencionado de casos típicos (Patton, 1991), según lo reportado por la JUIF, estableciéndose ciertos criterios que guiaron la selección de los/as participantes. En el caso del Apoyo Integral, el perfil de caso típico suelen ser profesionales de las ciencias sociales (particularmente psicólogos/as y trabajadores/as sociales), mujeres, con 30 años de edad en promedio, y con experiencia previa e interés de trabajar en intervención en pobreza. En el caso de las usuarias, el perfil de caso típico suelen ser mujeres, entre 20 y 50 años de edad, con educación escolar completa y con hijos/as. A continuación, se detallan las características de los/as participantes del estudio (Tabla 1).

Tabla 1. *Descripción usuarias participantes.*

| <b>Participante</b> | <b>Sexo</b> | <b>Edad</b> | <b>Ocupación o Profesión</b>                               | <b>Hijos/as</b> |
|---------------------|-------------|-------------|--|-----------------|
| 3                   | Mujer       | 37          | Dueña de casa y emprendimiento de pizzería                 | 3               |
| 5                   | Mujer       | 53          | Trabajo de guardia y emprendimiento de costura             | 3               |
| 7                   | Mujer       | 46          | Dueña de casa  | 2               |
| 9                   | Mujer       | 25          | Dueña de casa/emprendimiento de cocina                     | 2               |
| 10                  | Mujer       | 47          | Peluquera independiente y emprendimiento de costura        | 3               |
| 11                  | Mujer       | 59          | Dueña de casa y venta esporádica en la feria               | 10              |
| 13                  | Mujer       | 38          | Dueña de casa, dificultad de salud para trabajar           | 2               |
| 15                  | Mujer       | 29          | Dueña de casa, cuidadora niños,                            | 5               |
| 18                  | Mujer       | 40          | Dueña de casa, manicurista esporádica,                     | 3               |
| 19                  | Mujer       | 48          | Dueña de casa. Desempleada por cuidar hijo con enfermedad. | 2               |

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 2. *Descripción agentes de intervención y JUIF participantes*

| <b>Participante</b> | <b>Sexo</b> | <b>Edad</b> | <b>Ocupación o Profesión</b> |
|---------------------|-------------|-------------|------------------------------|
| 1                   | Mujer       | 45 años     | Trabajadora social           |
| 2                   | Hombre      | 37 años     | Trabajador social            |
| 4                   | Mujer       | 32 años     | Psicóloga                    |
| 6                   | Mujer       | 40 años     | Trabajadora social           |

|           |        |         |                    |
|-----------|--------|---------|--------------------|
| 8         | Hombre | 29 años | Psicólogo          |
| 12        | Mujer  | 38 años | Trabajadora social |
| 14        | Mujer  | 30 años | Trabajadora social |
| 16        | Hombre | 40 años | Trabajador social  |
| 17        | Mujer  | 32 años | Trabajadora social |
| 20        | Mujer  | 36 años | Trabajadora social |
| 21 (JUIF) | Mujer  | 42 años | Trabajadora social |

Fuente: Elaboración Propia.

Se seleccionaron usuarias que estaban en el último semestre de intervención o que finalizaron su participación hace un máximo de tres meses. Además, se consideraron cinco duplas de agente de intervención y participante con un vínculo positivo, y cinco duplas cuyo vínculo fue considerado complejo por los/as agentes de intervención. La estrategia de acceso a los/as agentes de intervención fue mediante un sub-encargado del programa, siendo éstos/as quienes seleccionaron a una usuaria para participar del estudio. Para el vínculo positivo, se consideró incorporar duplas que desde la perspectiva de los/as agentes, mantuvieran una relación fortalecida, fluida o “ideal” entre agente de intervención y usuaria. Para el vínculo debilitado, se intencionó la incorporación de duplas que, desde la perspectiva de los/as agentes mantuvieran una relación débil, obstruida o compleja, ya sea por motivos interpersonales, técnicos y/o contextuales, y que se hayan caracterizado por un contacto menos frecuente, estableciéndose un acompañamiento esporádico o de menor alcance.

### **Producción de datos**

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas (Kvale & Brinkmann, 2009), haciendo uso de un guion temático (Flick, 2004), que facilitó abordar los aspectos relevantes consignados, por ejemplo ¿Qué habilidades técnicas y transversales son relevantes para el establecimiento del vínculo entre los/as usuarios/as y agentes de intervención?, ¿Cuáles son las principales fuentes en la formación de los agentes de intervención? Dada la crisis sanitaria por

Covid-19, estas entrevistas fueron realizadas vía remota por medio de la plataforma Zoom o llamado telefónico, siendo grabadas en audio y posteriormente transcritas.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos se realizó siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), realizándose análisis descriptivo por medio del procedimiento de codificación abierta y esquema de clasificación jerárquico. De esta manera, se generaron categorías, subcategorías y descriptores (propiedades y/o dimensiones), que permitieron organizar los datos producidos. Además, el análisis se complementó con el Dispositivo Encuentro-Contexto-Temas (Daher et al., 2018).

### **Aspectos éticos y criterios de rigor**

Este estudio se inserta en el proyecto de investigación ya señalado, el cual cuenta con la aprobación del Comité Ético Científico en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Siguiendo las consideraciones éticas de la American Psychological Association (APA, 2010), se realizó el procedimiento de consentimiento informado, aclarándose la voluntariedad de participar, su independencia con respecto al involucramiento en el programa, y que los datos serían tratados de manera confidencial y anónima. Para la participación de usuarias, se consideraron además los resguardos de investigar con población vulnerable elaborados por CITI PROGRAM.

En cuanto a los criterios de rigor, se incluyó el procedimiento de triangulación de datos (Denzin, 1970), para potenciar el alcance y profundidad del análisis, y garantizar la rigurosidad y calidad de la investigación. Además, desde una lógica de triangulación intersubjetiva (Cornejo & Salas, 2011), se incluyeron espacios de discusión y reflexividad entre la tesista, la profesora guía, y el equipo del proyecto de investigación.

## **Resultados**

En el estudio, los/as participantes se refirieron a aspectos relevantes del vínculo entre agente de intervención y usuaria, tanto en términos generales como relatando situaciones concretas en la que hacen referencia a características del vínculo.

A partir del análisis de datos, emergieron las siguientes categorías: habilidades transversales, habilidades técnicas, fuentes para la formación, aspectos que facilitan la formación, aspectos que dificultan la formación y recomendaciones de mejora respecto a la formación de los/as agentes de intervención para el establecimiento del vínculo (Figura 1).

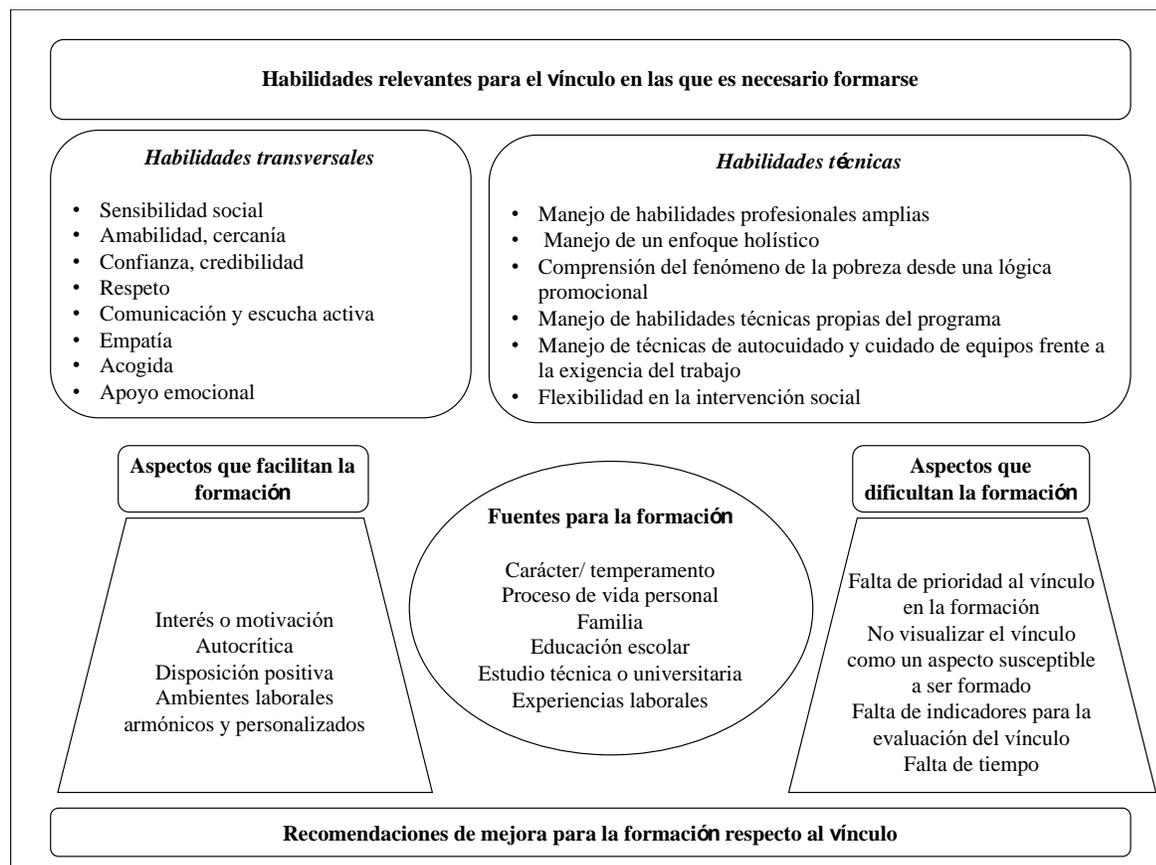


Figura 1. Resultados descriptivos.

Fuente: Elaboración Propia

### **Habilidades relevantes para el vínculo en las que es necesario formarse**

Se identificaron diversas habilidades relevantes para el vínculo, tanto transversales como técnicas, en las cuales deberían formarse los/as agentes de intervención.

#### ***Habilidades transversales***

En términos generales, se destacó la importancia de las “*habilidades blandas*” o transversales para establecer un vínculo con las usuarias y para “*ganar un vínculo con las familias*”.

En primer lugar, se reconoce la sensibilidad social, asociada al interés genuino por la intervención familiar en contextos de pobreza, así como al compromiso con este tipo de trabajo. A ello se sumó que el/la agente entienda los factores que inciden en la pobreza, que conozca las situaciones de vulnerabilidad, y que desarrolle la solidaridad y la vocación de servicio. En palabras de una usuaria, esto implica que el/la agente de intervención sea “una persona con vocación, al servicio de la comunidad” (Participante 15, párr. 233).

En segundo lugar, se reconoció la importancia de la cordialidad, la amabilidad y la cercanía, aspectos asociados a informar a la familia sobre el programa y cumplir las visitas establecidas, desde una actitud de simpatía y siendo una “buena persona”.

En tercer lugar, se destacó la confianza, la cual se encuentra relacionada con la credibilidad. El establecimiento de confianza permite que la usuaria “abra la puerta de su casa” y de su vida, donde la disposición y la apertura a escuchar por parte del agente son claves para “abrir” las confianzas. Aquí, la credibilidad que muestra el/la agente hacia la familia facilita inicialmente la confianza, y al mismo tiempo, el trabajo que el/la agente realiza va generando credibilidad por parte de la usuaria.

Así, existe un proceso en el cual el agente debe “validarse frente a la familia” para conformar un vínculo. Para este proceso, es clave la entrega de información concreta y clara para el cumplimiento de las metas de la usuaria. Esto lo ilustró un profesional al señalar que “cuando tú le entregas información concreta y clara a las familias de este programa, tú las segurizas, les das confianza” (Participante 2, párr.17). Finalmente, esta confianza de la usuaria en el/la agente de intervención es fundamental para que “hable con la verdad”, en el sentido de ser honesta y transparente respecto a su situación de vida.

En cuarto lugar, se reconoció el respeto, destacando que debe ser algo mutuo entre agente y usuaria, lo que se hace posible al mantener claridad en la relación profesional, en el sentido de tener delimitados los roles y no desarrollar relaciones totalmente horizontales, como de “amigas”. Además, el respeto se manifiesta en la delicadeza y el cuidado del agente al plantear orientaciones para mejorar la calidad de vida de la usuaria y su familia, sin cuestionar desde juicios o críticas, y sin vulnerar su intimidad.

En quinto lugar, se distingue la comunicación y la escucha activa. Es necesario que el/la agente de intervención se comunique adecuadamente y de forma clara con la usuaria, usando palabras precisas y sencillas para evitar malentendidos. Además, se destaca la actitud de escucha

activa, la cual se manifiesta en el interés genuino por la usuaria y en tener disponibilidad y disposición para escucharla y conversar sobre sus intereses y problemas.

En sexto lugar, se identifica la empatía, la cual está asociada a comprender la realidad de la usuaria, escuchar sus problemas sin juzgarla y darle aliento para encontrar una solución a sus problemas. Por otra parte, la empatía está asociada a derribar prejuicios sobre las usuarias por el contexto donde viven, así como a comprender ciertas reacciones y prejuicios de las usuarias hacia ellos/as por su compleja historia personal, relacional y familiar.

En séptimo lugar, se distingue la acogida a la usuaria. Esta es relevante en el primer encuentro, donde debe existir por parte del agente una actitud de recepción, de observación y de respeto con sus tiempos. Además, es importante durante la intervención, tanto en relación con aspectos técnicos, donde es relevante la entrega de información sobre la red de oportunidades considerando sus intereses y motivaciones, como con aspectos afectivos, sobre todo frente a situaciones complejas o de riesgo. Tal como lo expresó una agente: “pasa uno a ser la contención, a dar la información de qué hacer en caso de violencia: llámeme si está sufriendo en este momento una situación así” (Participante 17, párr. 58).

En octavo lugar, se reconoce la habilidad de apoyar emocionalmente a las usuarias frente a problemas personales o familiares, lo cual es muy valorado por ellas: “en ese tiempo que yo estuve con ella [la agente de intervención], yo tuve muchos problemas familiares, sentimentales... ella justo llegaba en el momento en el que yo estaba más mal” (Participante 3, párr. 28). Especialmente relevante fue el apoyo emocional en el contexto de crisis sanitaria por Covid 19: “después de un proceso de haber vivido ese virus, de haber estado en un lugar alejada de mi familia, sentirme vulnerada, o sea con pena de no verlos... Entonces, él muchas veces me dejaba llorar, me escuchaba, me aconsejaba” (Participante 10, párr. 105).

### ***Habilidades técnicas***

Por otra parte, se reconocieron habilidades técnicas, siendo importante señalar que los/as participantes no hacen mayor referencia a contenidos teóricos al referirse al vínculo, tomando un especial relieve los conocimientos prácticos.

Para comenzar, es necesario el manejo de habilidades profesionales de distintas disciplinas, por ejemplo, de psicología o trabajo social, así como sobre aspectos legales, conectando con lo interdisciplinario. Asimismo, destaca el manejo de un enfoque holístico, asociado al abordaje de la

situación de las familias de forma integral: “es un acompañamiento integral que tiene que ver tanto con dinámica familiar, con recursos económicos, con recursos de otro tipo, con vivienda, se ve a la familia de forma integral, de forma lo más holística posible” (Participante 16, párr. 4). De esta manera, es clave comprender el fenómeno de la pobreza desde una lógica promocional, fomentando una actitud proactiva y de superación, así como al desarrollo de las herramientas que ofrece el programa.

Por otra parte, se releva el manejo de habilidades técnicas específicas a la metodología del programa, como el conocimiento de las dimensiones y las etapas del acompañamiento. Así, primero se destaca el transmitir la metodología del programa a las usuarias, y el hacer un adecuado encuadre de la intervención. Segundo, la capacidad de diagnosticar los intereses y motivaciones de las usuarias, para lo cual cobra especial relevancia realizar visitas domiciliarias para conocer la realidad familiar, especialmente con respecto a temáticas complejas o sensibles. Tercero, diseñar el plan de intervención en conjunto con las usuarias, estableciendo metas de acuerdo con sus intereses. Cuarto, implementar lo diseñado, lo cual implica en primer lugar el manejo de información respecto a prestaciones sociales, conocer la red de oportunidades referidas a las distintas dimensiones del programa (educación, trabajo, vivienda, etc.), así como saber realizar trabajo en red, lo cual será clave para las usuarias, tal como es retratado en la siguiente cita:

Esas redes yo no las conocía. Es como les dije delante yo era una mujer que trabajaba, trabajaba, trabajaba, y no sabía del mundo exterior, entonces yo no sabía que uno tenía tantos beneficios ahora, y tantas facilidades para estudiar. No sabía de eso yo. Entonces eso, como él me ha facilitado eso, esa visión, para poder decir yo sí puedo ahora estudiar, ir a la universidad, y lograr mis metas personales como mujer (Participante 10, párr. 151)

Otro aspecto relevante es la orientación psicosocial respecto a temas tales como dinámicas familiares, motivaciones laborales, decisiones económicas, proyecciones en el futuro, entre otros. En este punto se despliega claramente el rol profesional de psicólogo/a y/o trabajador/a social, en el sentido de que el acompañamiento sería distinto a pedirle consejos a cualquier persona o a un/a amigo/a. Además, es relevante el manejo de situaciones graves que afectan a las familias, especialmente aquellas que involucran delitos, como por ejemplo, situaciones de abuso físico o

sexual, frente a lo cual hay responsabilidades irrenunciables y obligatorias que el/la agente debe conocer.

Otra capacidad fundamental es empoderar a las usuarias, siendo un desafío motivarlas a participar en el programa, que propongan temas, que realicen autónomamente consultas, que visualicen sus habilidades y que aprovechen las oportunidades que le ofrece su entorno. Para ello, es importante expresarles que se cree en ellas y que pueden lograr lo que se proponen, lo que indicó un agente respecto a su usuaria "el hecho de que alguien crea en ella yo creo que es principalmente la base de la intervención" (Participante 20, párr. 112). Asimismo, es clave fomentar la resiliencia, la capacidad de enfrentar la adversidad y abrir una nueva mirada hacia el futuro, tal como lo manifestó una usuaria: "son muchas las cosas que él ha hecho por nosotros. Nos ha abierto un mundo. Es como que mi casa no tenía vidrios y ahora pudimos ver para afuera" (Participante 10, párr. 171).

Desde esta perspectiva empoderadora, el/la agente debe ocupar un rol de facilitador/a de los avances, siendo clave neutralizar el énfasis asistencialista del programa asociado a las transferencias monetarias. Para ello, es fundamental promover que las usuarias visualicen el valor del acompañamiento y de la conexión con la red de oportunidades como beneficios igualmente importantes y como aspectos centrales para su autonomía.

Otra habilidad relevante es el manejo de la complejidad de las usuarias y familias en situación de mayor deprivación económica y/o social. Para ello, es importante conocer los factores que afectan a las familias en situación de vulnerabilidad, así como comprender que algunas de ellas, dadas sus condiciones e historias de vida, no poseen modelos para aspirar a realizar cambios positivos, y que es importante respetar sus ritmos.

Finalmente, es necesario monitorear adecuadamente el cumplimiento de las metas, con el consentimiento y participación activa de la usuaria. Para ello, hay que motivar y exigir el cumplimiento de las tareas acordadas, favoreciendo la proactividad y una menor dependencia, tal como lo describe un agente: "ya no tengo que hacer mucho seguimiento porque ya sé que tienen casi todo listo. Ya después se forma a otro tipo de relación" (Participante 12, párr. 58).

Por otra parte, de manera transversal a las etapas del programa, se reconoció la importancia de la flexibilidad. Si bien es clave que el/la agente sea ordenado/a y disciplinado/a para atender a las familias, es fundamental ajustar la intervención a sus particularidades y a las contingencias (por

ejemplo, alterando el horario o frecuencia de las sesiones, o la modalidad presencial y/o remota de intervención).

Una última habilidad en la cual es necesario formarse es el manejo de técnicas de cuidado, pues el vínculo con las familias implica responder a necesidades de descompresión y contención, lo cual tiene un impacto emocional en los/as agentes: “se logra un vínculo demasiado estrecho donde se juegan situaciones importantes, como las emociones y los sentimientos de los profesionales” (Participante 21, párr. 27).

En este escenario, se consideró necesario contar con habilidades de autocuidado para enfrentar el cansancio, desmotivación, frustración y enojo por el no cumplimiento de las tareas o metas por parte de las usuarias; así como aprender a establecer límites entre el ámbito personal y laboral, por ejemplo, delimitando horarios de atención. También se señaló la importancia de contar con espacios formales de cuidado de equipos, descompresión y contención emocional, y con instancias donde se reciba retroalimentación sobre casos complejos o problemas en la intervención.

Además, se destacó el co-cuidado entre compañeros/as, asociado a compartir, desahogarse y desconectarse, siendo clave legitimar los espacios de cuidado mutuo informales y espontáneos. Por último, es clave potenciar el cuidado del trabajador/a, difundiendo medidas de cuidado institucional para el trabajo en terreno, así como capacitar sobre estrategias de protección frente a riesgos y/o amenazas por la denuncia de situaciones complejas (por ejemplo, abuso sexual o violencia intrafamiliar). Todos estos aspectos son relevantes para el bienestar de los/as agentes, así como para el vínculo con sus usuarias, al señalarse que “un buen ambiente laboral hace que uno trabaje mejor, más feliz, y eso se transmite también a los usuarios” (Participante 8, párr. 66).

### **Fuentes para la formación respecto al vínculo**

Por otra parte, se distinguen diferentes fuentes de formación de estas habilidades. Para comenzar, se reconoce el carácter o temperamento, que se considera algo con lo que se nace, y que por lo tanto no se forma, señalando una agente de intervención que simplemente “hay ciertas cosas que tú tienes como persona y te salen” (Participante 12, párr. 142).

Luego, se reconoce la historia y/o “*experiencias de vida*” personal, familiar y relacional. Aquí, se señala claramente que en la familia se inculcan o transmiten valores y habilidades importantes para la intervención social, como el respeto, la acogida y la sensibilidad social.

Asimismo, se señaló la educación escolar, específicamente en el desarrollo de competencias socioemocionales, como la escucha y el respeto, así como en “*descubrir las propias habilidades*”. Respecto a la educación técnica o universitaria, se indicaron como aspectos relevantes la elección de una carrera en función a una vocación, y el desarrollar actitudes acordes a esta vocación, como la solidaridad o la preocupación genuina.

Por otra parte, se mencionaron las experiencias laborales, tanto en el ámbito social en general, así como en el marco del mismo programa, donde algunos/as agentes manifestaron que se han ido perfeccionando el desarrollo de estas habilidades, especialmente en el trabajo en terreno. Esta experiencia laboral debe complementar a la formación universitaria, indicándose que “esto [el desarrollo de habilidades transversales] tiene que ir integrado en la formación y en última instancia también tiene que ser reforzado en el trabajo” (Participante 8, párr. 70), o que “lo universitario es como la base, pero ya el hecho del trabajo en terreno, eso como que va generando un mayor desarrollo profesional” (Participante 20, párr. 172).

Asimismo, se relevó el aprendizaje que se deriva del trabajo con los/as compañeros/as, quienes muchas veces son referentes y un refuerzo positivo, así como el trabajo en equipos interdisciplinarios. Por otra parte, se destacó contar con talleres o cursos de formación continua presenciales o remotos, respecto a temas que permiten ir “*perfeccionando*” el quehacer y la metodología del programa.

### **Aspectos que facilitan la formación respecto al vínculo**

Por otra parte, se identificaron aspectos que facilitan la formación respecto al vínculo, los que están asociados a el/la agente de intervención, a las instancias formativas y al programa. En relación con los/as agentes de intervención, se señaló el interés o motivación por la formación continua, la vocación de buscar hacer mejor el trabajo, y la autocrítica respecto al propio quehacer, “*para entregar lo mejor*”. También es clave la disposición de los/as agentes a participar de instancias de formación sobre temas asociados al vínculo, así como la conciencia y comprensión de que la formación en habilidades transversales y éticas son importantes para vincularse.

En cuanto a los espacios formativos, se mencionó que en carreras psicosociales (psicología, trabajo social, etc.) son de especial ayuda las asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades transversales, así como las pre-prácticas y prácticas profesionales, las cuales permiten llevar los conocimientos teóricos a la práctica.

En cuanto a los facilitadores asociados al programa, conocer en profundidad el mismo motiva a desarrollar habilidades transversales. Asimismo, ayudan los ambientes laborales que facilitan el intercambio y apoyo entre compañeros/as, tal como lo comentó una agente: “cuando tú trabajas en ambientes armónicos y en ambientes donde te das cuenta que el otro se preocupa de ti como persona y como profesional, también cambia tener ese compromiso y vinculación con el otro” (Participante 20, párr. 82).

### **Aspectos que obstaculizan la formación respecto al vínculo**

Por otro lado, se reconocieron aspectos que obstaculizan la formación respecto al vínculo, los que también están asociados a el/la agente de intervención, a las instancias formativas y al programa. En cuanto a los primeros, un obstaculizador es que el agente crea que el vínculo con las usuarias no es relevante para el cumplimiento de los objetivos del programa, y que no visualice el vínculo como un aspecto susceptible a ser formado. Esto parece asociarse a relacionar el vínculo con habilidades “*innatas*”, indicando por ejemplo una agente: “el tema del vínculo no sé netamente si tenga que ver la formación, pero sí creo que como es la persona” (Participante 12, párr.142).

En relación a las instancias formativas, un obstaculizador es que no se da prioridad al vínculo en la formación universitaria, siendo escasos los cursos que abordan este tema y que lo comprendan como una herramienta basal para la intervención. Además, un obstaculizador es que no se incorpora el vínculo como tema dentro de las capacitaciones y reuniones de equipo en el programa, por lo que “el vínculo va quedando atrás” (Participante 2, párr. 116).

A esto se suman otros aspectos del programa que dificultan la formación respecto al vínculo. Uno es la falta de indicadores para la evaluación del vínculo (en contraste con los de cumplimiento de metas), lo cual desincentiva formarse en este aspecto, frente a lo cual se sugiere “que exista a lo mejor otro indicador que dé cuenta de cómo la familia se está sintiendo con el trabajo del Apoyo Familiar” (Participante 8, párr. 63). Otras dificultades son no contar con tiempo suficiente para formarse, por las exigencias asociadas al cumplimiento de metas del programa, así como la falta de relación y contacto cotidiano entre los/as agentes quienes, debido a la predominancia del trabajo solitario en terreno, tienen escasos espacios para compartir y retroalimentarse.

## **Recomendaciones de mejora para la formación respecto al vínculo**

Por último, se presentaron recomendaciones para favorecer la formación en relación al vínculo. Primero, se sugirió integrar y/o mantener en la formación universitaria el desarrollo de habilidades transversales y no solo contenidos teóricos. También se recomendó incorporar mayormente instancias prácticas (pre-prácticas, prácticas intermedias, prácticas profesionales, etc.), donde se pueda aprender a trabajar en terreno. Además, es importante fortalecer el trabajo en entornos en situación de pobreza, con problemas de hacinamiento, higiene, consumo de sustancias, entre otros, desde la empatía, una “*mirada holística*” del contexto, y una intervención “*aterrizada*”. Esto se ilustró en el siguiente comentario:

Yo creo que deben conocer el terreno, deben ir ahí, ver cómo son las poblaciones, si pueden entrar alguna, algún domicilio, háganlo. Si pueden darse una vuelta por la población [anonimizada] y ver cómo vive la gente hacinada, cómo vive la gente en condiciones que son terribles... Porque estas carreras son vinculadas a eso, si no se conoce esa realidad te vas a ir solamente por el aspecto técnico o lo vas a ver desde una experta demasiado alta, no va a ser aterrizado a lo que realmente pasa (Participante 16, párr. 162, 170-172).

Además, se recomendó incorporar mayormente en la formación universitaria una aproximación promocional a la intervención social, centrada en el desarrollo de capacidades y que sea menos asistencialista; desarrollar mayormente la reflexión en torno a la ética profesional y potenciar el cuidado de equipos y el autocuidado.

Por otra parte, se sugirió incorporar en el marco del programa capacitaciones o espacios formativos obligatorios respecto al vínculo, desde una modalidad grupal, experiencial y de aprendizaje colaborativo, evitando centrarse solo en aspectos teóricos:

Una vez al mes separarnos en grupo y entre tres colegas ir capacitándonos, poder identificar todas las dificultades que tenemos en la intervención misma con las familias, que tengan que ver con las habilidades blandas y comunicacionales, y poder ir capacitándonos. Poder incluso contar nuestras experiencias, creo que eso nos falta (Participante 17, párr. 136)

Por último, sería importante incorporar una óptica interdisciplinaria en estos espacios, donde todos/as los/as profesionales aporten desde su mirada disciplinar respecto a los casos y el tema del vínculo con los/as usuarios/as.

### **Discusión y conclusiones**

A partir de este estudio, se observa que existe un amplio reconocimiento entre los/as participantes de que el vínculo es la base de la relación del acompañamiento psicosocial, y que favorece el cumplimiento de los objetivos del programa, lo cual es sintónico con lo referido en los documentos institucionales (FOSIS, 2016; MIDESO, 2017).

Sin embargo, existen ciertas tensiones en lo referente al desarrollo de las habilidades transversales, pues hay quienes plantean que éstas dependen de cómo es cada persona, siendo algo que se aprende en espacios como la familia. Esto puede deberse a que, tal como señalan Rychen y Salganik (2003), o Poblete y colaboradores (2006), estas competencias son justamente transversales porque están presentes en varios ámbitos de la vida de las personas, incluidas las relaciones interpersonales y la vida familiar, siendo menos visualizadas en relación el ámbito académico y profesional.

Esto se refuerza, además, por el hecho de que prácticamente no existen espacios formativos orientados al desarrollo de las habilidades transversales en el programa, y a que en la formación universitaria esto parece ser muy reducido. Por otra parte, llama la atención que cuando se consultó a los/as participantes por su noción sobre el vínculo, solían centrarse en sus aspectos personales y emocionales, sin conectarlo tan directamente con las habilidades técnicas, que son identificadas como igualmente relevantes en el marco de este estudio.

Esto puede deberse, por un lado, a la falta de una definición del vínculo en la documentación institucional y, por otro lado, a que las capacitaciones del programa, que son principalmente técnicas (referentes a la metodología, el trabajo en red, etc.), no se conectan con el vínculo ni con el desarrollo de habilidades transversales, existiendo cierta disociación entre las dimensiones personal y técnica del quehacer. En ese sentido, es importante que las capacitaciones de los programas sociales integren aspectos técnicos y el desarrollo de habilidades transversales que faciliten la relación con los/as usuarios/as (Daher et al., 2018), siendo clave conectarlas explícitamente con el tema del vínculo.

Más específicamente, en este estudio destaca como relevante la credibilidad de los/as usuarios/as en el trabajo del agente, donde es claro cómo se unen las habilidades transversales y técnicas. Esto favorece que las usuarias sientan confianza y seguridad en el acompañamiento, conectando con el concepto de base segura, que refiere a cómo el mantener un vínculo de manera firme y sólida se convierte en una fuente de seguridad (Bowlby, 1986).

Asimismo, destaca la cercanía y la amabilidad de los/as agentes de intervención con las usuarias, lo cual contrasta con el trato impersonal y frío que generalmente reciben los/as usuarios/as en los servicios públicos (Peixoto, 2013), reconociéndose así una intervención social distinta, que acerca los servicios sociales estatales a los/as usuarios/as desde una atención personalizada. En ese sentido, es clave fortalecer la formación profesional para evitar intervenciones despersonalizadas o experiencias negativas por tratos injustos o prepotentes (Raczynski, 2008), visitas domiciliarias muy esporádicas y mecánicas, y una baja capacidad de gestión (Navarrete, 2012).

A su vez, la comunicación, la escucha activa y la empatía toman especial relevancia. En estudios del área de la salud, se señala que establecer empatía con el/la paciente dependerá, en gran medida, de las habilidades de comunicación y, sobre todo, de la comprensión de los mensajes afectivos (Borroto & Aneiros, 2001), siendo así fundamental fortalecer estas capacidades en la formación, de tal manera de favorecer que los/as usuarios/as se sientan valorados, reconocidos y dignificados en el trato (Daher et al., 2018).

Así, a partir de este estudio, se observa que las habilidades transversales favorecen la continuidad del acompañamiento y el cumplimiento de sus objetivos, facilitando la acción socioeducativa con las usuarias (Parazelli, 2000). Además, este aporte de las habilidades transversales para cumplir con éxito el rol de agente de intervención conecta con lo indicado por Villalta y Reyes (2008), quienes señalan cómo éstas contribuyen a que los/as profesionales sean personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla. Estas habilidades permiten re-conceptualizar el conocimiento, conectando la realidad social y los intereses personales con el contenido científico (Yus Ramos, 1997), lo cual favorece una formación y una intervención de mayor calidad.

Por otra parte, en este estudio se destacan habilidades técnicas como un complemento fundamental de las habilidades transversales. Y es que tal como indican Lessard y Portelance (2001), existe una relación entre las competencias transversales y las disciplinarias (técnicas), que se activan y se despliegan a través de los distintos ámbitos de aprendizaje y en las diferentes

experiencias de vida. De esta manera, aparecen como relevantes habilidades técnicas asociadas a conectar a las familias con la red de oportunidades de manera clara y oportuna, así como tener una comprensión promocional y empoderadora de la pobreza, potenciando el locus de control interno. Este último puede entenderse como la percepción de las personas de que un evento es resultado de su propia conducta (a diferencia del locus de control externo, donde se cree que un evento es contingente a otros factores externos o que dependen de otras personas) (Rotter, 1966). Este es un concepto fundamental para la superación de la pobreza, siendo importante que en el vínculo entre agente de intervención y usuarios/as se potencie la autonomía, la seguridad y la capacidad de anticiparse a diversas situaciones (Palomar & Valdés, 2004).

Cómo incluir esta autonomía conecta con la perspectiva de la agencia, que potencia la autonomía de los/as usuarios/as durante todo el proceso de intervención, mediante objetivos y prácticas concretas específicamente orientadas a ello (Kothari & Minogue, 2002). Desde esta perspectiva, toma relieve la autoconstrucción como sujeto y el empoderamiento con respecto a un proyecto de vida, donde se busca que los/as usuarios/as sean los/as protagonistas del cambio que implica superar la pobreza (Bivort, 2005). Este fortalecimiento personal, donde se adquieren ciertas capacidades y se potencia la autoconfianza, se iría reforzando con el uso de las oportunidades que brindan los programas de apoyo en salud, educación, capacitaciones, entre otros, generándose un círculo virtuoso que permite la autonomía de los/as usuarios/as y que finalmente refuerza los avances en relación al proyecto de vida (Martínez et al., 2018). En ese sentido, este enfoque implicará por parte de los/as agentes de intervención, considerar no solamente las carencias de las personas y familias, sino que también sus competencias y potencialidades, destacando tanto los recursos internos, así como también los recursos de sus contextos, que pueden favorecer el cumplimiento de los objetivos (Daher et al, 2018).

No obstante, cabe considerar que la pandemia por Covid-19 ha modificado la metodología del Programa Familias, el cual tiene como estrategia de intervención principal la visita domiciliaria, la cual ha sido reconocida por diversos estudios nacionales e internacionales (Gómez & Kotliarenco et al., 2010; MINSAL, 2018). Durante esta crisis, fue posible adaptar esta metodología mediante formato remoto y el uso de dispositivos tecnológicos, facilitando la mantención y continua construcción del vínculo con las familias, y continuando así el acompañamiento. Esto permitió continuar el proceso de habilitación en un contexto especialmente adverso, donde los/as agentes de intervención han logrado cumplir el desafiante rol de articular las competencias y

capacidades de las usuarias con el mapa de oportunidades que ofrece el programa, a partir de habilidades transversales, como la cercanía o confianza, y de habilidades técnicas, como la entrega de información (Daher et al. 2018).

Por otra parte, considerando el desgaste que implica el trabajo psicosocial y comunitario (Daher et al., 2021), es importante la formación para el manejo de técnicas de autocuidado y cuidado de equipos, así como el desarrollo de competencias emocionales, lo cual se ha visto que ayuda a los/as egresados/as universitarios/as a establecer mejores relaciones interpersonales (Schutte et al., 2001) y manejar los efectos del estrés laboral (Extremera Pacheco et al., 2007), todo lo cual repercutirá en el vínculo con los/as usuarios/as.

Otro aspecto para considerar es la influencia en el vínculo de la indefensión aprendida, la cual se puede entender como una falta de motivación y una tendencia al fracaso al actuar, después de estar expuesto a un evento o estímulo no placentero, sin que el individuo pueda tener control sobre este (APA, 2007). Según De Vicente y Díaz-Verciano (2005), este fenómeno influye fuertemente el entendimiento de los principios del aprendizaje, siendo un aspecto que puede dificultar el vínculo con personas en situación de pobreza, quienes muchas veces sienten esta condición como una realidad que deben aceptar y que no pueden cambiar (Galindo & Ardila, 2012).

Desde cierta mirada, podría sonar paradójico instalar una intervención social en base al vínculo con quienes es más difícil establecer un vínculo, por las situaciones de vulnerabilidad que viven. Sin embargo, parece ser muy potente cuando se logra, al ofrecer una relación segura, confiable y afectiva, cumpliendo así la intervención social un rol similar al de la terapia psicológica (Altonaga, 2010), en su dimensión emocional y relacional.

Así es como, en el marco de las políticas públicas y para la atención a grupos vulnerables, que se han incorporado procesos psicosociales ligados a la subjetividad y la sociabilidad, lo que implica nuevos requerimientos a los/as profesionales (Alfaro, 2004). Por ello, se requieren nuevas miradas disciplinares y agentes con una formación integral y holística, siendo clave para ello la incorporación de la psicología comunitaria con referentes como la intervención en redes y el modelo de competencias (Alfaro & Zambrano, 2009).

Como conclusión, considerando que Chile en la tarea de la superación de la pobreza tiene un modelo con un acompañamiento psicoeducativo, que tiene como principal protagonista a la relación entre el profesional apoyo familiar y la familia atendida (Dauvin, 2020), se visualiza el desafío de avanzar en la formación respecto al vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as,

no solamente en las instituciones de formación profesional, sino que también en las instituciones que gestionan y ejecutan los programas sociales, incluyendo actividades de formación continua y haciendo presente en el perfil de selección de los/as profesionales estas habilidades, validándolas como clave para el logro de los resultados de estos programas.

A modo de limitaciones del estudio, se reconoce la realización de las entrevistas vía remota, así como que la vinculación entre los/as agentes de intervención y las usuarias al momento de la producción de datos era también remota, lo cual puede haber influenciado el vínculo y la comprensión del mismo. Por otra parte, al ser un estudio cualitativo, presenta como limitación que sus resultados no son necesariamente representativos o extrapolables a otros grupos sociales o realidades, los cuales podrían variar según sus propias características. En ese sentido, sería relevante incorporar el estudio de otros programas sociales y/u problemáticas psicosociales, en diversos contextos territoriales. Además, considerando se reconoce como limitación que este estudio no contempla un análisis profundo, sistemático, ni detallado de las mallas curriculares para constatar la brecha entre la formación de los/as profesionales y las exigencias de su quehacer, sino que más bien representa una aproximación exploratoria a la temática. En ese sentido, se plantea como proyección para futuras investigaciones analizar de forma sistemática las mallas curriculares universitarias de profesionales de carreras vinculadas a la intervención psicosocial con población en situación de vulnerabilidad, y discutir la incorporación explícita de aquellos aspectos necesarios para la formación de los/as agentes de intervención, como en educación continua a personal de trato directo, en miras al establecimiento del vínculo con los/as usuarios de los programas sociales.

De esta forma, se contribuye en la formación universitaria, técnica y continua, para priorizar los contenidos, que incluyen tanto habilidades técnicas como transversales, que serían relevantes para fortalecer el vínculo con los/as usuario/as, tanto para profesionales como para funcionarios de atención directa, en capacitación continua como en la formación de personal técnico en institutos superiores. Hoy en día, en la Política Nacional para la Superación de la Pobreza, en los diversos programas de Protección Social, se reconoce la relevancia del rol de los agentes de intervención y la relación que construyen con las familias, para el acompañamiento psicosocial que realizan (Fosis 2004; Dauvin & Oyarzún 2016), que sin duda fortaleciendo la formación para el vínculo de apoyo psicosocial, logren el objetivo de acompañar de forma integral un proceso que empoderamiento para una mejor calidad de vida de las familias (MIDESO, 2016; Daher et al.2018).

## Referencias

- Alfaro, J. (2004). Psicología Comunitaria y políticas sociales: análisis de su desarrollo en Chile. *Revista de Psicología. Universidad Bolivariana*, 1(1-2), 38-54.
- Alfaro, J. & Zambrano, A. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología y Sociedade*, 21 (2), 275-282. doi: 10.1590/S0102-71822009000200015
- Altonaga, I. (2010). *Teoría del apego, paradigma sistémico e intervención en desprotección infantil*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar.
- American Psychological Association [APA] (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.
- American Psychological Association [APA] (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Department of Health.
- Amorós-Martía, P., Byrneb, S., Mateos-Inchaurrondo, A., Vaquero-Tiód, E., & Mundet-Bolós, A. (2016). “Learning together, growing with family”: The implementation and evaluation of a family support programme. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 87-93. doi: 10.1016/j.psi.2016.02.002
- Andrade, N. (2005). La alianza terapéutica. *Clínica y Salud*, 16(1), 9-29.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos Tratos a la Infancia. Parentalidad, apego, resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Bertoni, Y. (2008). *Un trastorno de ansiedad por separación abordado desde una terapia cognitivo-conductual* [Tesis de Pregrado, Universidad de Palermo]. Repositorio Universidad de Palermo.
- Bivort, B. (2005). Estrategias de Superación de la Pobreza: Agencia, Ciudadanía y Redes en el Programa Puente. *Theoria*, 14(2), 9-16.
- Borroto, R. & Aneiros, R. (2001). La comunicación en la práctica médica. En N. Villavicencio, *Psicología y salud* (pp. 175-88). Editorial Ciencias Médicas.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British Journal of Psychiatry*, 130, 201–210. doi: 10.1192/bjp.130.3.201
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.

- Bradford, A. B., Adler-Baeder, F., Ketring, S. A., & Smith, T. A. (2012). The role of participant-facilitator demographic match in couple and relationship education. *Family Relations*, *61*(1), 51-64. doi: 10.1111/j.1741-3729.2011.00679.x
- Corbella, S., & Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología*, *19*(2), 205-221.
- Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social. Cualitativa. *Psicoperspectivas*, *10*(2), 12-34. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-144
- Daher, M., Carré, D., Jaramillo, A., Olivares, H. & Tomicic, A. (2017). Experiencia y significado en investigación cualitativa: revisión conceptual y propuesta de un dispositivo metodológico desde una aproximación fenomenológico-hermenéutica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *18*(3), Art. 9. doi: 10.17169/fqs-18.3.2696
- Daher, M., Jaramillo, A., & Rosati, A. (2018). Agentes de intervención en programas psicosociales: Tipos de Apoyo y efectos según nivel de vulnerabilidad. *Psicoperspectivas*, *17*(1), 116-131. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-996
- Daher, M., Tomicic, A. & Rosati, A. (2021). Care in social policies from a comprehensive perspective: A proposal to conceptualize and address it based on community and psychosocial praxis. *Journal of Community Psychology*, *49*(1), 30-43.
- Dauvin, C. y Oyarzún, D. (2016). Rol Socioeducativo del Apoyo Familiar en los Programas de Acompañamiento Psicosocial con Familias en Extrema Pobreza en Chile. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, *1* (8), 41-61.
- Dauvin Herrera, C. (2020). Política de Superación de la Extrema Pobreza en Chile. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, *9*(17), 59-81. <http://revistafacso.ucevalbiobio.cl/index.php/liminales/article/view/427>
- De Vicente, F. & Díaz-Becarcino, C. (2005). Efecto de la dominancia diádica sobre la indefensión aprendida. *Psicothema*, *17*, 292-2.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Extremera Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, *342*, 239-256.

- Fernández, N. G., y Fraile, C. L. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Revista de Pedagogía*, 60(2), 91-106.
- Fondo de Solidaridad e Inversión Social [FOSIS] (2016). *Manual de Acompañamiento Psicosocial Programa Familias*. Gobierno de Chile.
- Galindo, O. & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 381-407.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 77- 108. doi: 10.31619/caledu.n32.152
- Gómez, E. & Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131.
- Holmes, J. (2009). *Teoría del apego y psicoterapia. En busca de la base segura*. Descleé de Brower.
- Kothari, U. & Minogue, M. (2002). Critical perspectives on development: an introduction. In Kothari, U. y Minogue, M. (Eds.), *Development Theory and Practice, Critical Perspectives* (pp. 1-15). Palgrave.
- Jarrett, T., Horn, K., & Zhang, J. (2009). Teen perceptions of facilitator characteristics in a school-based smoking cessation program. *Journal of School Health*, 79(7), 297-303. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00413.x
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lessard, C. & Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la Réforme Curriculaire au Québec*. Université de Montréal.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez, V., Canales, M. & Valdivieso, P. (2018). Programas de Proximidad Comunitaria. Cuaderno de Trabajo N°1. Universidad de Chile.
- Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M.I. & Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 2016, 21(1), 139-156. doi: 10.1387/revpsicodidact.14031

- Ministerio de Salud [MINSAL] (2018). *Visita Domiciliaria Integral Orientaciones Técnicas en el Marco del Modelo de Atención Integral de Salud Familiar y Comunitaria*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDESO] (2010). *Balance de Gestión Integral 2010*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDESO] (2016). *Claves del proceso de fortalecimiento del Subsistema Seguridades y Oportunidades*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDESO] (2017). *Orientaciones metodológicas para el Acompañamiento Integral Programa Familias*. Gobierno de Chile.
- Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. doi: 10.5944/educxx1.19034
- Navarrete, I. (2012). *El Programa Puente: entre las familias y sus derechos. Evaluación de la metodología implementada para superar la pobreza en la comuna de La Pintana* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Olivares, B., Reyes, M.I., Berroeta, H. & Winkler, M.I. (2016). La Formación Universitaria en la Psicología Comunitaria Chilena de Hoy: ¿Un Lugar Subalterno? *Psykhe*, 25(2), 1-12. doi: 10.7764/psykhe.25.2.868
- Palomar, J. & Valdés, L. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 225-240.
- Patton, M. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Peixoto L., Gonçalves L., Costa, T., Melo, C., Cavalcanti, A., Cortez, E.A. (2013). Educación permanente, continua y de servicio: develando sus conceptos. *Enfermería Global*, 12(1), 307-322.
- Penna, F., De Andrea, N. & Ballari, B. (2008). La formación en Psicología desde las políticas del Mercosur. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6(17), 1-5.
- Poblete, M., García Feijoó, M., García Olalla, A., Malla, G., Marín, J., Solabarrieta, J., & Villa, A. (2006). *Experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias*. Universidad de Deusto.
- Puget, J. (1995). Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico. *Revista de Psicoanálisis Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 18(2), 415-427

- Raczynski, D. (2008). *Sistema Chile Solidario y la política de protección social de Chile: lecciones del pasado y agenda para el futuro*. Corporación de Estudios para Latinoamérica e Instituto Fernando Henrique Cardoso.
- Rotter, J.B. (1966). Expectativas generalizadas para el interno versus control externo de refuerzo. *Monografías psicológicas: general y aplicada*, 80 (1), 1–28. doi: 10.1037/h0092976
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society*. Hogrefe & Huber.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. doi: 10.1080/00224540109600569
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar* 10(18), 117-134. doi: 10.22518/16578953.50
- Van Petegem, K.; Aelterman, A.; Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of students characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291. doi: 10.1007/s11205-007-9093-7
- Vega, J., Bello, Z., Medina, J. & León, A. (2019). La ciencia y las competencias emocionales en el proceso de inserción laboral de los profesionales de medicina y enfermería de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), 1-12. doi: 10.37117/s.v1i14.190
- Yus, R. (1997). *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad*. Amaya Editores.

## ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento Informado



#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA REMOTA

##### AGENTE DE INTERVENCIÓN

##### **Análisis del vínculo entre agente de intervención y usuario/a en programas con componente psicosocial: un estudio de caso**

Investigador Responsable: Marianne Daher

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en los estudios "Programas sociales de intervención en pobreza: aspectos clave de los vínculos entre usuario y agente de intervención, grupal-comunitario y socio-institucional", FONDECYT Iniciación a la Investigación N°11200394 2020-2023, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile; y "Análisis del vínculo entre agente de intervención y participante en programas con componente psicosocial: un estudio de caso", VRI Inicio N°009-2018, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Chile; ambos a cargo de la Investigadora Responsable Marianne Daher. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la investigación.

##### **¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?**

El objetivo del estudio es conocer su experiencia sobre el vínculo entre usted como agente de intervención (Apoyo Familiar) y un/a usuario/a del Programa Familias.

##### **¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?**

Usted ha sido invitado por participar en el marco del Programa Familias, iniciativa gubernamental implementada por el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). Se busca conocer desde su propia perspectiva cómo ha sido el vínculo entre usted como agente de intervención (Apoyo Familiar) y su usuario/a, e identificar aspectos relevantes de este vínculo para el éxito de la intervención social.

##### **¿En qué consiste su participación?**

Participará en una entrevista remota vía Zoom o vía telefónica, que consiste en una conversación guiada sobre ciertos temas que nos permitan conocer su experiencia en el Programa Familias en relación al vínculo

entre usted y su usuario/a. En ese sentido, se le preguntará por su relación con uno de sus usuarios/as, lo cual tiene la libertad de responder o no según lo que la acomode. Esta actividad no tiene efectos negativos ni positivos en su participación en el programa, siendo voluntaria y pudiendo expresarse con libertad y confianza.

**¿Cuánto durará su participación?**

Su participación durará una hora aproximadamente.

**¿Qué beneficios puede obtener de su participación?**

No existen beneficios directos por participar en este estudio.

**¿Qué riesgos corre al participar?**

Esta actividad no debiera representar ningún riesgo personal, salvo invertir tiempo. Reiterar que no tiene relación con vínculo con el proyecto, y que la información será tratada con confidencialidad y anonimato. Se aclara además que este estudio es realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, institución educativa que es completamente independiente del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) y de los municipios que ejecutan el Programa Familias.

**¿Cómo te protege la información y datos que usted entregue?**

Se mantendrá absoluta confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida, siendo esta privada y borrándose su nombre y antecedentes que permitan identificarlo/a, tanto en los informes o publicaciones, como en las presentaciones que se realicen. La actividad será grabada y transcrita con el único fin de permitir su posterior análisis, y a este material solamente tendrán acceso los miembros del equipo de investigación. Sus datos personales (nombre, correo electrónico, número telefónico, etc.) serán eliminados al finalizar la investigación, y la grabación de la entrevista y los datos ahí generados serán conservados durante 5 años, protegiendo su acceso, período tras el cual serán eliminados.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?**

NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento, incluso después de la actividad misma, sin repercusión negativa alguna.

**¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?**

La información será utilizada para elaborar informes y presentaciones con resultados del estudio para el Ministerio de Desarrollo Social, el Fondo de Solidaridad e Inversión Social y/o la Unidad de Intervención Familiar (UIF). Además, se presentará en instancias de divulgación científica (seminarios, congresos, etc.) y

para la publicación de artículos científicos. Posibles actividades de difusión son seminario/mesas de trabajo/foros/coloquios/conversatorios; publicación en formato digital/físico; presentación de resultados a otros actores (públicos/privados); difusión web/redes sociales; publicación folletos/dípticos/afiches; registros audiovisuales; presentación de ponencias en congresos; elaboración de artículos/manuscritos científicos; elaboración de libro digital/físico, etc.

**¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta sobre la actividad, o consultas respecto a sus derechos como participante, puede contactar a la Investigadora Responsable Marianne Daher Gray a [mdaher@uc.cl](mailto:mdaher@uc.cl) o (56) (2) 223545492, así como al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades a [eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)

Le recordamos que nos interesa conocer sus opiniones tal cual son, por lo que al participar en esta actividad tenga en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, su experiencia es válida en sí. Dado que la información que nos entregue servirá para analizar el vínculo entre agentes de intervención y usuarios/as, su opinión es lo que más contribuye. Por lo tanto, al aceptar participar en esta evaluación autoriza la publicación de los datos y autoriza a los responsables de este proyecto a acceder a su información en otras oportunidades con fines estrictamente de investigación o como insumo para otros estudios realizados en temáticas relacionadas. En todas estas instancias no se incorporarán datos que permitan su identificación.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

\_\_\_\_\_  
Firma del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Firma del la Investigador/Investigadora

\_\_\_\_\_  
Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para la investigadora)